

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

Les crises à potentiel psycho-traumatique en milieu scolaire
secondaire, les défis pour les enseignants, leurs conséquences et
les facteurs d'influence de leur rétablissement

PAR
CAROLYN DUFRESNE

AVRIL 2019

RÉSUMÉ

Différentes crises peuvent se produire à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements scolaires et la définition même de ces crises s'avère complexe. Toutes les écoles sont affectées à un moment ou à un autre par ces événements qui sortent de l'ordinaire. Pourtant, les conséquences des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire sur les enseignants ont été peu documentées au Québec. Il a surtout été question d'événements de tirs mais ces études, presque exclusivement américaines, n'ont pas considéré les conséquences des événements chez les enseignants spécifiquement. De plus, d'autres événements plus fréquents, comme par exemple la désorganisation d'un élève, l'intimidation ou la détérioration volontaire et régulière des biens influencent le vécu du personnel des écoles et peuvent servir de levier pour préparer adéquatement les enseignants à agir avant, pendant et après les crises à potentiel traumatique.

À la lumière des données recueillies dans les chapitres qui traitent de la problématique à l'étude et de la recension des écrits, le but de cette recherche a été de documenter le vécu des enseignants en ce qui concerne la survenue d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire de niveau secondaire. Plus précisément, cette étude qualitative de type exploratoire-descriptive a permis à neuf enseignants de participer à des entrevues semi-dirigées. Les entrevues d'une durée d'environ une heure et demi ont permis de documenter les définitions que donnent ces répondants au concept de crise à potentiel traumatique en milieu scolaire et la perception de leurs rôles et responsabilités avant, pendant et après ce type d'événement pour le rétablissement des élèves. Également, elles ont permis de recueillir leur point de vue en ce qui a trait aux conséquences que les événements à potentiel traumatique ont sur eux-mêmes et d'identifier les facteurs contextuels, individuels, environnementaux et organisationnels qui ont facilité ou nui à leur adaptation et à leur rétablissement. Ces entrevues se sont déroulées en tenant compte de plusieurs considérations éthiques qui ont été respectées dans le cadre de cette recherche.

Les résultats de cette recherche démontrent que les enseignants font face à de multiples défis dans le cadre de leurs fonctions habituelles et plusieurs événements qui se

produisent à l'intérieur ou à l'extérieur de leur classe ou de leur établissement scolaire peuvent être vécus comme potentiellement traumatique. Leurs rôles sont déterminants dans toutes les étapes des plans de gestion des crises afin d'assurer la sécurité des élèves ainsi que la survie de l'organisation. Les événements à potentiel traumatique sont multiples et sont caractérisés par une onde de choc qui a des répercussions variables. Ils sont imprévisibles et peuvent aussi être récurrents et s'accumuler. Les émotions qu'ils suscitent sont influencées par le type d'événement, par ses caractéristiques et par les perceptions individuelles des personnes exposées. Les caractéristiques de l'organisation et différents facteurs environnementaux viennent aussi influencer leurs effets sur le bien-être des enseignants et sur les autres acteurs des écoles. Selon les répondants, plusieurs types d'événements vécus à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements scolaires peuvent avoir des conséquences sur les enseignants, sur les autres membres du personnel et de la direction et sur les élèves. Les actes de violence interpersonnels, les accidents causés par la main de l'homme et le contexte organisationnel regroupent une variété d'événements rapportés comme potentiellement traumatiques.

Ces conséquences sont influencées par différents facteurs individuels (ex. âge des enseignants, genre, ancienneté, accumulation d'événements, fatigue, confiance en soi, connaissance de soi), organisationnels (ex. niveau de préparation, soutien de la direction, entraide entre confrères, dynamique organisationnelle, équipements d'urgence), contextuels (ex. type d'événement, niveau d'exposition, décès par suicide, violence) et environnementaux (ex. présence du soutien d'un proche, vécu personnel des élèves, informations, médias, perception du rôle de l'enseignant) qui sont en interactions les uns avec les autres.

Finalement, l'étude a permis d'identifier des leviers d'action qui sont susceptibles de favoriser le rétablissement des enseignants à la suite d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire et ce, avant même la survenue de ces types de crise. Ainsi, l'expérience favorise l'apprentissage et permet le développement de stratégies de prévention efficaces pour éviter l'avènement d'événements qui sortent de l'ordinaire.

Malgré la pertinence de cette recherche, il est impossible d'en tirer des conclusions qui peuvent être généralisées à l'ensemble des établissements scolaires qui sont sous la responsabilité d'autres commissions scolaires. Le contexte et la méthodologie de l'étude présentent différentes limites et d'autres recherches dans ce domaine pourraient enrichir les connaissances sur cette problématique.

REMERCIEMENTS

Mon intérêt à poursuivre des études universitaires de deuxième cycle en travail social s'est développé en exerçant ma profession en contexte de crise en milieu scolaire et en supportant les gestionnaires et les équipes d'intervenants dans les orientations qui favorisent le rétablissement des personnes, élèves et travailleurs, à la suite des événements exceptionnels vécus dans les écoles. J'ai également côtoyé le milieu universitaire, au cours de ces années, par la supervision de stage en travail social mais également par la participation à des projets de recherche qui s'intéressaient à nos clientèles scolaires. J'ai eu l'occasion de connaître des personnes inspirantes qui ont cru en moi et qui m'ont donné le goût d'aller plus loin.

Dans cette perspective, je commence par remercier Danielle Maltais, ma directrice de mémoire qui a cru en mes intérêts, à mon opinion professionnelle et qui m'a accompagnée en partageant ses connaissances et son expertise autant en recherche que dans le cadre de l'intervention psychosociale en mesures d'urgence. Sans toi Danielle, sans ta patience, sans tes encouragements, sans tes connaissances et tes réflexions, tout cela aurait été impossible. Merci de croire en moi.

Cette recherche aurait été irréalisable sans la participation des répondants à l'étude. Merci à chacune et à chacun d'entre vous d'avoir accepté cette aventure et de vous être portés volontaires comme participants. J'ai découvert des personnes d'exception. J'admire votre dévouement, votre dynamisme, votre amour pour les jeunes et votre goût de faire toujours davantage afin de les amener plus loin. Je vous exprime ma reconnaissance pour le temps que vous avez donné et pour tout ce que vous m'avez confié afin de rendre ce mémoire possible.

Également, merci à Madame Johanne Allard, directrice générale par intérim de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, qui a accepté que cette étude soit menée auprès des enseignants de la commission scolaire. Merci pour votre ouverture.

Merci à Sandra Coulombe, Ph. D. Professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi et à Sabrina Tremblay, Ph. D. Professeure au Département des sciences humaines et sociales à l'UQAC, qui ont évalué le projet de mémoire dès ses débuts et qui ont partagé leurs perspectives quant au sujet. Vos commentaires ont su enrichir ma réflexion et le contenu lui-même.

À Claude-Michel Gagnon, Psychologue, Maître d'enseignement à l'École nationale d'administration publique et à Sandra Coulombe, Ph. D. Professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi qui ont évalué ce mémoire après le premier dépôt. Merci pour votre temps, pour vos commentaires, pour votre professionnalisme et vos suggestions. Vous partagez avec moi une grande étape.

À Catherine Gagné, directrice des services éducatifs à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay et aux autres gestionnaires qui croient au développement et à l'épanouissement professionnel. Merci de m'avoir permis, au cours des années, de développer des pratiques et de travailler dans le contexte de la crise en milieu scolaire. Grâce à ce travail, j'ai eu la préoccupation de pousser plus loin ma réflexion dans ce domaine.

À Patricia Bouchard, directrice au CFGA des Rives-du-Saguenay et amie, merci pour ton temps, pour tes corrections et pour tes suggestions. Ton intérêt pour ce mémoire, ton désir de toujours améliorer les pratiques et ta détermination ont été des sources d'inspiration.

À mes collègues, autant gestionnaires, professionnels, personnel de soutien et enseignants, qui partagent avec moi la confiance dans l'exercice de nos fonctions respectives à chaque jour. Travailler à vos côtés est source de motivation, de développement et d'évolution. Merci pour tout ce que j'apprends professionnellement mais aussi humainement. Grâce à vous, l'intérêt pour cette recherche a grandi.

La réalisation de ce mémoire aurait été impossible sans le soutien de mes proches.

À Pascale Jean, ma fille, qui fait preuve de loyauté, d'amour, de respect pour l'humain et pour l'humanité. Ta détermination et ton analyse des réalités sociales sont

source d'inspiration bien-sûr, mais également m'amènent à poursuivre ma réflexion et à donner le meilleur de moi-même. Étudier à tes côtés m'a permis de poursuivre sur cette voie. Merci à l'infini.

À ma mère Rita Vallée qui, depuis toujours, croit en moi, en mes talents, en mon intelligence. Tu as lu avec éthique et intérêt chacun de mes travaux universitaires. Tes commentaires ont été riches et tes corrections nécessaires. Merci, tellement.

À ma sœur Catherine qui a révisé mon mémoire avant qu'il ne soit déposé. Tes compétences professionnelles m'ont été d'une aide insoupçonnée. Sans toi, la fin aurait été laborieuse et difficile. Merci d'avoir pris le temps avec tant de rigueur.

À Alex qui a écouté avec intérêt mes questionnements, qui a lu et apporté des commentaires dans différentes étapes de ce mémoire, qui a cuisiné et m'a offert du pain et du café. Merci, tu as facilité les derniers mois.

À tous mes proches, mon père, sa conjointe, ma famille et mes amis, qui m'ont encouragée dans chacune des étapes pour la réalisation de ce mémoire. Votre écoute, votre soutien, vos encouragements et vos questionnements m'ont permis d'avoir l'énergie pour continuer. Vous avez accepté mon manque de disponibilité avec générosité et avez nourri le lien qui nous lie. Merci de partager ma vie.

Je termine en soulignant la douce présence de Litchi, mon vieux chien, qui s'est tenue à mes côtés tout au long de la rédaction de ce mémoire. Merci de m'avoir donné quelques coups de museau pour me rappeler d'aller jouer dehors à l'occasion.

Table des matières

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ANNEXES.....	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Types de crises pouvant influencer le milieu scolaire.....	5
1.2 Événements à potentiel traumatique vécus à la Commission Scolaire des Rives- du-Saguenay	6
1.3 Vocations des établissements d’enseignement lors d’événements à potentiel traumatique	8
1.4 Rôles du personnel des milieux scolaires en mesures d’urgence, en particulier celui des enseignants	10
1.5 Pertinence du mémoire	13
CHAPITRE II	15
RECENSION DES ÉCRITS	15
2.1 Définitions	15
2.1.1 Crise	15
2.1.2 Crise psychosociale.....	16
2.1.3 Crise psychopathologique.....	16
2.1.4 Crise psycho-traumatique	16
2.1.5 Événement traumatique	17
2.1.6 Trauma et traumatisme	18
2.1.7 Événements de type I et de type II.....	18
2.1.8 Événement à potentiel traumatique et crise en milieu scolaire.....	18
2.2 Caractéristiques des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire.....	19
2.3 Conséquences des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire	20
2.3.1 Au niveau personnel	20
2.3.2 Au niveau organisationnel	22

2.3.3 Au niveau professionnel	24
2.4 Facteurs de risque et facteurs de protection qui influencent le rétablissement à la suite d'un événement à potentiel traumatique	25
2.4.1 Facteurs de risque et de protection en période pré-traumatique	26
2.4.2 Facteurs de risque et de protection en période péri-traumatique	28
2.4.3 Facteurs post-traumatiques	31
2.5 Limites des recherches existantes.....	34
CHAPITRE III	36
CADRE CONCEPTUEL	36
3.1 Étapes des plans de gestion de crise	36
3.2 Modèle de Fletcher	37
3.3 Approche bioécologique.....	38
CHAPITRE IV	41
MÉTHODOLOGIE	41
4.1 But et objectifs de recherche	41
4.2 Type de recherche.....	41
4.3 Population à l'étude.....	42
4.5 Mode de recrutement des participants	42
4.6 Mode et instruments de collecte des données.....	43
4.7 Analyse des données	44
4.8 Considérations éthiques.....	46
CHAPITRE V	48
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	48
5.1 Caractéristiques sociodémographiques des répondants.....	48
5.2 La profession d'enseignant décrite par les répondants.....	50
5.2.1 Description de la profession	50
5.2.2 Mission de l'éducation.....	51
5.2.3 Valeurs liées à la profession d'enseignant.....	53
5.2.4 Importance sociale du rôle de l'enseignant.....	54
5.2.5 Éléments faciles dans la profession d'enseignant.....	55
5.2.6 Défis de la profession d'enseignant	56

5.3 Caractéristiques de la crise en milieu scolaire secondaire	59
5.3.1 Onde de choc	59
5.3.2 Imprévisibilité.....	60
5.3.3 Récurrence et accumulation.....	61
5.3.4 Perception de l'événement et émotions suscitées	62
5.4 Types de crises à potentiel traumatique vécues en milieu scolaire	63
5.4.1 Crise psychosociale.....	64
5.4.2 Crise psychopathologique.....	65
5.4.3 Crise psycho-traumatique	65
5.4.4 Crise liée à l'organisation, à la tâche et au style de gestion.....	67
5.5 Conséquences des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire	68
5.5.1 Niveau d'exposition aux crises à potentiel traumatique	68
5.5.2 Sentiments ressentis et réactions vécues pendant et après les crises à potentiel traumatique	71
5.5.3 Sentiments vécus et conséquences des crises à potentiel traumatique à long terme chez les enseignants	72
5.5.4 Conséquences des crises à potentiel traumatique chez les autres membres du personnel.....	77
5.5.5 Conséquences des crises à potentiel traumatique chez les élèves	78
5.5.6 Conséquences des crises à potentiel traumatique chez les gestionnaires	81
5.5.7 Conséquences des crises à potentiel traumatique sur les installations.....	82
5.5.8 Conséquences des crises à potentiel traumatique sur la communauté.....	84
5.6 Rôles des enseignants dans les étapes des plans de gestion de crise.....	85
5.6.1 Rôles en promotion des comportements sains et sécuritaires, en prévention et en détection des risques	86
5.6.2 Rôles des enseignants dans la préparation avant la crise.....	89
5.6.3 Rôles des enseignants lors de la crise	92
5.6.4 Rôles des enseignants lors du rétablissement	94
5.6.5 Rôles des enseignants dans l'apprentissage à la suite de la crise	95
5.7 Facteurs ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants.....	97
5.7.1 Facteurs pré-événements ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants.....	97

5.7.2 Facteurs péri-événements ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants	104
5.7.3 Facteurs post-événements ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants	109
5.8 Apprentissages à la suite des crises à potentiel traumatique et besoins identifiés	114
5.9 Recommandations des répondants	117
5.9.1 Recommandations aux enseignants	117
5.9.2 Recommandations aux autres membres du personnel	119
5.9.3 Recommandations aux intervenants psychosociaux	121
5.9.4 Recommandations aux directions d'établissements scolaires	122
CHAPITRE VI	126
DISCUSSION	126
6.1 Définition de la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire	127
6.2 Rôles des enseignants dans les différentes étapes de l'intervention.....	128
6.3 Conséquences des événements à potentiel traumatique sur les enseignants	131
6.4 Regard bioécologique des facteurs qui influencent le rétablissement des enseignants avant, pendant et après les événements à potentiel traumatique.....	134
6.5 Constats et leviers d'action.....	138
6.6 Forces de la recherche actuelle.....	141
6.7 Limites de la recherche.....	143
6.8 Apports de la recherche pour le travail social	145
CONCLUSION	148

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classification des événements à potentiel traumatique	7
Tableau 2 : Thèmes et sous-thèmes du guide d’entrevue	45
Tableau 3 : Caractéristiques sociodémographiques des répondants	49
Tableau 4 : Crises à potentiel traumatique identifiées par les répondants	69
Tableau 5 : Facteurs pré-événements liés aux événements	98
Tableau 6 : Facteurs pré-événements liés aux caractéristiques personnelles	100
Tableau 7 : Facteurs pré-événements liés aux caractéristiques de l’organisation	102
Tableau 8 : Facteurs pré-événements liés aux caractéristiques de l’environnement	103
Tableau 9 : Facteurs liés aux événements	105
Tableau 10 : Réactions aux événements	106
Tableau 11 : Facteurs péri-événements liés aux caractéristiques personnelles	107
Tableau 12 : Facteurs péri-événements liés aux caractéristiques de l’organisation	108
Tableau 13 : Facteurs péri-événements liés aux caractéristiques de l’environnement ...	109
Tableau 14 : Facteurs post-événements liés aux événements	110
Tableau 15 : Facteurs post-événements liés aux caractéristiques personnelles	111
Tableau 16 : Facteurs post-événements liés aux caractéristiques de l’organisation	113
Tableau 17 : Facteurs post-événements liés aux caractéristiques de l’environnement ..	114
Tableau 18 : Recommandations des répondants aux enseignants	118
Tableau 19 : Recommandations des répondants aux membres du personnel	120
Tableau 20 : Recommandations des répondants aux intervenants internes	122
Tableau 21 : Recommandations des répondants aux directions d’écoles secondaires ...	124
Tableau 22 : Rôles des enseignants en matière d’événements à potentiel traumatique .	132
Tableau 23 : Facteurs de rétablissement dans les trois périodes de temps ou soulevés par plusieurs répondants dans une période spécifique	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ANNEXES

ABRÉVIATIONS

CISSS : Centres intégrés de santé et de services sociaux

CIUSSS : Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux

CSRS : Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

MRC : Municipalité régionale de comté

CRDI : Centre de réadaptation en déficience intellectuelle

ANNEXES

Annexe 1 : Courriel aux enseignants157

Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement concernant la participation à la
recherche160

Annexe 3 : Questionnaire sociodémographique167

Annexe 4 : Guide d'entrevue171

Annexe 5 : Outil de soutien pour les participants179

Annexe 6 : Certificat d'éthique181

INTRODUCTION

« *Ho donc, ma hache et mes souliers!*
Que d'ouvrage on a aujourd'hui!
Pas de flânage dans le métier
Il faut bâtir pour les petits! »
 Félix Leclerc ; Pieds nus dans l'aube

C'est avec la mission d'instruire, de qualifier et de socialiser les élèves que les membres du personnel des écoles primaires et secondaires ainsi que ceux des centres de formation générale des adultes et de formation professionnelle exercent leur profession (Ministère de l'Éducation. Direction des communications, 2003). Trois mots chargés de sens mais aussi qui sont empreints d'énormes responsabilités pour les membres du personnel des établissements, et ce, aussi lorsqu'adviennent des événements traumatiques ou à potentiel traumatique. Au fil des ans, des actes violents se manifestent de plus en plus en milieu scolaire (Werner, 2015). De plus, différents types de crises sont susceptibles de survenir à l'intérieur ou à l'extérieur des établissements scolaires. Ces crises peuvent affecter les élèves et l'ensemble du personnel scolaire, les familles et toute la communauté. Dans certains cas, elles sont à petite échelle alors que dans d'autres, elles s'inscrivent dans un contexte plus global. Aucune école ne peut prétendre être à l'abri d'un événement hors de l'ordinaire. À ce sujet, le contexte social mondial actuel et le phénomène de la radicalisation ne peuvent être passés sous silence et les rôles des écoles sont multiples en contexte de crise micro ou macrosociale.

En effet, l'application des mesures d'urgence en milieu scolaire est complexe et varie d'un établissement à l'autre. Des actions doivent être envisagées pour assurer la sécurité des personnes présentes dans chacun des établissements scolaires. Dans le contexte où les valeurs québécoises ont dicté l'élaboration de la Loi sur l'instruction publique, la majorité des personnes âgées entre 6 et 16 ans sont tenues d'être présentes dans les écoles du lundi au vendredi (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3). Ainsi, ils sont plusieurs milliers de jeunes à se retrouver sous la responsabilité des membres du personnel de ces institutions. Au Québec, d'autres lois guident les pratiques pour la sécurité des individus.

L'article 2 de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne stipule qu'on doit porter secours, soi-même ou en demandant de l'aide, à toute personne en danger à moins d'un risque pour soi-même ou pour quelqu'un d'autre (Association des cadres scolaires du Québec, 2005). D'autre part, l'article 39 de la Loi sur la protection de la jeunesse indique que lorsqu'un individu ou un professionnel au travail croit que la sécurité ou le développement d'un enfant est ou peut être compromis, il est tenu de signaler la situation au directeur de la protection de la jeunesse sans attendre (Association des cadres scolaires du Québec, 2005). La tâche est donc complexe quand plusieurs dizaines d'enfants et d'adolescents sont confiés en même temps à un seul enseignant. Lors d'événements à potentiel traumatique, le personnel des établissements doit être préparé à agir, et ce, en complémentarité avec les intervenants psychosociaux des Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) ou des Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS), les municipalités, les policiers et les autres partenaires en sécurité civile (Association des cadres scolaires du Québec, 2005; *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3).

Le travail en mesures d'urgence n'est pas seulement requis lors de l'avènement de situations hors du commun. Il se doit de favoriser la mise en place d'actions de promotion, de prévention, de planification, d'intervention, de rétablissement et d'apprentissages. Notons également que des particularités du milieu scolaire peuvent avoir des impacts considérables sur les individus qui fréquentent ce type d'établissement. Entre autres, lorsqu'un tel événement survient sur les lieux même de l'école, le personnel et les élèves se voient dans l'obligation de revenir quotidiennement sur les lieux du traumatisme et les membres du personnel doivent faire abstraction de leurs propres sentiments pour s'occuper des élèves qui sont sous leur responsabilité (Cole, Hayes, Jones, et Shah, 2013).

À la lumière de ces éléments, qu'en est-il de la définition même des événements à potentiel traumatique que donne les enseignants et quelles sont les conséquences de ces événements sur eux-mêmes? Le but de ce mémoire est de documenter le vécu des enseignants en ce qui a trait à la survenue d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire. Le premier chapitre explore les différentes facettes de la problématique à l'étude

en répertoriant les différents types d'événement à potentiel traumatique qui peuvent être vécus en milieu scolaire. Il explicite également les différentes missions des établissements d'enseignement lors d'événements à caractère traumatique et identifie les particularités dans les rôles assumés par les enseignants dans ces organisations complexes. Le chapitre subséquent, la recension des écrits, présente la définition des concepts à l'étude, les caractéristiques des événements à potentiel traumatique pouvant se produire en milieu scolaire, les conséquences possibles de ces événements sur les personnes ainsi que les différentes catégories de facteurs qui influenceront le rétablissement à la suite d'un événement à caractère traumatique. Ce deuxième chapitre se termine en présentant les limites des recherches récentes. Pour sa part, le troisième chapitre introduit le cadre conceptuel qui trouve ses assises dans les étapes des plans de gestion de crise en milieu scolaire et dans la compréhension des facteurs d'influence du rétablissement des individus, tel que proposé par Fletcher (2003), ceci dans une approche bioécologique qui tient compte des interactions entre les facteurs dans des périodes de temps variés. Ensuite, le quatrième chapitre fait état de la méthodologie utilisée pour la réalisation de ce mémoire. Le type de recherche, la population à l'étude, le mode de recrutement des participants, les modes de collecte de données ainsi que les stratégies d'analyse sont décrits.

Les résultats de la recherche sont abordés au cinquième chapitre. En plus des caractéristiques sociodémographiques des répondants, il est question de la description que font les répondants de la profession d'enseignant, de la perception qu'ils ont des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire, de leurs conséquences et de leur rôle et responsabilités lors de tels événements. Ce chapitre décrit également les perceptions des enseignants en regard des facteurs ayant contribué ou nui à leur rétablissement, leur sentiment d'auto-efficacité, les besoins qu'ils éprouvent afin de traverser les crises de façon plus constructive, les apprentissages réalisés à la suite des événements ainsi que leurs recommandations afin de faciliter le rétablissement des enseignants qui vivent des situations exceptionnelles en milieu scolaire.

Le dernier chapitre permet, quant à lui, de faire les liens entre les résultats de cette recherche et la recension des écrits. Il expose la pertinence de la recherche, ses limites, ses

apports pour le travail social ainsi que les considérations éthiques qu'elle dégage. En plus des apports pour le travail social, la discussion favorise la découverte de nouvelles connaissances en ce qui a trait au vécu et aux besoins des enseignants lors de la survenue d'événements à potentiel traumatique et l'identification de nouvelles pratiques pouvant favoriser le dénouement positif des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire.

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

*« L'école peut donner un sentiment de sécurité dans
une situation chaotique et offre aux enfants un refuge
dans lequel ils peuvent guérir et revenir
au travail d'apprentissage. »*
Love et Cobb (2012)

Les missions, les lois et les consignes ministérielles imposent des responsabilités et des défis particuliers aux écoles en matière de sécurité lorsque des événements perturbateurs sont susceptibles d'affecter les individus présents en milieu scolaire. La catégorisation de ces événements à potentiel traumatique et la compréhension des différentes vocations des établissements en regard de telles crises s'avèrent nécessaires afin de mesurer certains enjeux. Par la suite, la description des rôles des enseignants dans un tel contexte met en perspective les défis quotidiens de leur travail et permet de saisir le bien-fondé de ce mémoire.

1.1 Types de crises pouvant influencer le milieu scolaire

Plusieurs types de crises ou d'événements à potentiel traumatique peuvent influencer le quotidien des milieux scolaires et la classification de ces événements s'avère complexe. Brillon (2007) suggère de classifier les événements à potentiel traumatique de la façon suivante : les actes de violence interpersonnels, les accidents causés par la main de l'homme ou l'erreur technique et les catastrophes naturelles. Le tableau 1 présente ces événements à potentiel traumatique selon ces trois catégories.

Cette classification permet de mieux comprendre les risques potentiels du vécu scolaire lors de situations hors de l'ordinaire. Elle favorise aussi la compréhension des vocations multiples de ces établissements et des rôles que doivent jouer les différents membres du personnel lors de tels événements. Elle met en évidence que les établissements d'enseignement peuvent être frappés par divers événements à potentiel traumatique vécus

à l'intérieur ou à l'extérieur de leurs bâtiments. Ces bâtiments regroupent des centaines de personnes à la fois qui viennent de milieux variés et qui ont parfois des besoins particuliers.

1.2 Événements à potentiel traumatique vécus à la Commission Scolaire des Rives-du-Saguenay

Le portrait de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (CSRS) permet de saisir les risques potentiels liés à l'organisation géographique et aux différentes vulnérabilités. En effet, la CSRS dessert neuf municipalités situées dans la Municipalité régionale de comté (MRC) Le-Fjord-du-Saguenay sur un territoire d'environ 212 km de longueur. Elle offre des services d'enseignement dans plus de 45 établissements et participe à des missions sociales par le partenariat avec des organismes comme par exemple, le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) et autres partenaires. Pour l'année 2016-2017, cette commission scolaire regroupait près de 11 000 élèves, enfants, adolescents et adultes. En dehors des heures de formation, 22 établissements primaires offrent des services de garde. Pour servir toutes ces clientèles, plus de 1 400 employés réguliers ainsi que près de 800 employés temporaires sont quotidiennement au travail. De plus, plus de 120 autobus transportent les bénéficiaires de services (Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, 2017).

Au cours des dix dernières années, des écoles de la CSRS ont été affectées par divers crises ou événements à potentiel traumatique que ce soit des fuites de gaz, des appels à la bombe, des incendies, des décès d'élèves et de membres du personnel par accident ou par suicide, des tentatives de suicide ou des décès d'élèves ou de membres du personnel de l'école causés par des maladies. De plus, des confinements à la suite de menaces potentielles provenant de l'extérieur ou à des opérations policières se déroulant à proximité, des interventions policières dans des cas de trafic de drogues, des désorganisations violentes de parents ou d'élèves, de l'intimidation, des bagarres, des gestes de violence et des menaces sont également des événements qui ont déjà été vécus dans l'un ou l'autre des

Tableau 1
Classification des événements à potentiel traumatique

Actes de violence interpersonnels (Brillon, 2007)	Accidents causés par la main de l'homme ou erreurs techniques (Brillon, 2007)	Catastrophes naturelles (Badzmierowski, 2011; Booker, 2014; Brillon, 2007; Pierce, 2016; Ministère de l'Éducation, 2011; Perkins, 2015)
Agression sexuelle (Brillon, 2007; Brooker, 2014) Harcèlement (Brooker, 2014) Alerte à la bombe (Ministère de l'Éducation, 2011) Menace (Perkins 2015) Agression physique (Badzmierowski, 2011; Brillon, 2007; Brooker, 2014; Pierce, 2016) Crime haineux (Brooker, 2014) Émeute ou trouble civil (Badzmierowski, 2011; Brooker, 2014; Brillon, 2007; Pierce, 2016) Tentative de suicide (Brooker, 2014) Suicide (Brooker, 2014; Perkins, 2015) Meurtre (Perkins, 2015) Homicide involontaire (Brooker, 2014) Incendie criminel (Brooker, 2014) Attaque contre un membre du personnel (Brooker, 2014) Vol à main armée (Brillon, 2007) Fusillade (Cowan et Rossen, 2014) Contexte de guerre (Brillon, 2007; Perkins, 2015) Torture (Brillon, 2007) Séquestration (Brillon, 2007) Intimidation (Nielsen et al., 2015) Actes de violence uniques ou répétitifs (Williams, 2007) Harcèlement gai (Klein, 2006)	Déversement de produits dangereux (Brillon, 2007; Perkins, 2015) Accident industriel (Sulkowski et Lazarus, 2013) Rejet toxique (Sulkowski et Lazarus, 2013) Défaillance du système ou du matériel (Badzmierowski, 2011; Pierce, 2016; Sulkowski et Lazarus, 2013) Négligence (Sulkowski et Lazarus, 2013) Accident de transport (Perkins, 2015) Accident de voiture (Brillon, 2007) Pandémie ou épidémie (Badzmierowski, 2011; Perkins, 2015) Intoxication (Badzmierowski, 2011; Pierce, 2016) Feu (Perkins, 2015; Pierce, 2016) Décès de mort naturelle (Perkins 2015) Accident de travail (Brillon, 2007) Panne de courant majeure (Ministère de l'Éducation, 2011)	Tremblement de terre (Brillon, 2007; Perkins, 2015) Inondation (Brillon, 2007; Perkins, 2015) Ouragan ou tempête (Brillon, 2007; Perkins, 2015) Météo ou températures extrêmes (Badzmierowski, 2011) Feu de forêt (Brillon, 2007)

établissements scolaires qui sont sous l'égide de la CSRS. Les vocations des écoles et des centres de formation sont nombreuses et les responsabilités qui incombent aux enseignants, aux directions et aux autres membres du personnel sont multiples.

1.3 Vocations des établissements d'enseignement lors d'événements à potentiel traumatique

La première mission des établissements d'enseignement du Québec en ce qui concerne les mesures d'urgence est de fournir des milieux sains et sécuritaires aux élèves et aux travailleurs. En effet, le plan d'action pour prévenir la violence à l'école propose différentes stratégies de prévention et d'intervention afin de fournir à l'ensemble de la clientèle des environnements sains et sécuritaires (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011). Ainsi, des mesures doivent être privilégiées pour :

« Déterminer, prévenir et diminuer les risques de voir apparaître les événements violents auxquels peuvent être exposés les acteurs du milieu scolaire et les propriétés (la prévention, la préparation, l'intervention et le rétablissement). Limiter les conséquences physiques et psychologiques sur les personnes ainsi que les dommages sur l'environnement et sur la propriété qui peuvent découler d'événements violents dans le milieu scolaire. Améliorer l'état de préparation et de réponse de tous les intervenants concernés lors de l'irruption d'événements à caractère violent (formation du personnel, communication efficace, etc.). Élaborer un plan d'intervention en situation d'urgence structuré qui prend en compte tous les éléments considérés dans la démarche, notamment un protocole d'intervention en situation de crise. Établir la collaboration avec les services de police et déterminer les moments, les objets et les modalités de la présence policière à l'école » (p. 17-18).

Dans un contexte de promotion des comportements sains et sécuritaires et de prévention concernant les situations en mesures d'urgence, plusieurs écoles développent des stratégies adaptées à leur réalité qui visent à diminuer les risques d'apparition des problèmes liés aux événements traumatiques qui sont décrits dans des sections subséquentes. Le projet d'école en santé, les stratégies de lutte à l'intimidation et à la violence et l'identification des risques sont des exemples concrets des orientations mises de l'avant par le gouvernement (Ministère de l'Éducation Direction des communications, 2003; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011).

Des stratégies pour préparer les personnes en place à agir sont aussi prioritaires. Des auteurs stipulent que les établissements qui préparent le personnel enseignant à intervenir lors de situations ou événements déstabilisants sont plus efficaces en cas de crise (Waters-Johnson, 2013). Lorsqu'il n'y a que quelques personnes qui sont préparées à l'action, les conséquences peuvent être grandes. En l'absence de ces personnes, le milieu se retrouve alors dans la tourmente. De plus, la préparation et la réponse communautaires à plus long terme semblent négligées (Brophy, Maras, et Wang, 2015; Gold et al., 2013). Le terme communautaire est employé ici car le milieu scolaire répond à différents critères rapportés par des auteurs. En effet, Chaskin, cité dans Maltais et Larin (2016), présente certaines façons de voir la communauté qui correspondent au milieu scolaire. Entre autres, il mentionne qu'elle est : « Une unité affective caractérisée par les relations entre ses membres, le partage de normes et de circonstances communes; » ainsi qu'un « réseau de relations entre individus » (Maltais et Larin p. 54).

Au-delà des crises qui se déroulent à l'intérieur des murs des établissements scolaires, des événements traumatiques survenus à l'extérieur peuvent influencer le travail quotidien des différents membres du personnel des écoles. Les événements vécus au Québec au cours des 25 dernières années permettent de constater l'instauration d'autres vocations pour les établissements scolaires lorsque survient un événement hors de l'ordinaire. Par exemple, lors du déluge du Saguenay en 1996 ou de la crise du Verglas en 1998, plusieurs établissements d'enseignement sont devenus des centres d'hébergement pour les sinistrés. Dans une autre perspective, des événements extérieurs peuvent obliger le personnel des écoles à mettre en place des actions pour aider leur clientèle à traverser les moments difficiles et à se rétablir après la survenue de sinistres. À ce sujet, une étude réalisée en milieu scolaire concernant l'attentat du Marathon de Boston stipule qu'en réponse aux catastrophes, le personnel scolaire peut identifier et soutenir les élèves présentant des difficultés de santé mentale, ayant besoin de services post-crise et il peut les référer à des services internes ou externes au besoin (Green et al., 2016).

1.4 Rôles du personnel des milieux scolaires en mesures d'urgence, en particulier celui des enseignants

Au quotidien, les membres du personnel des milieux éducatifs accompagnent les jeunes et les moins jeunes afin qu'ils acquièrent des savoirs, qu'ils développent leur savoir-faire dans un contexte où le savoir-être est déterminant. Les modèles d'attitudes et de comportements transmis quotidiennement par les enseignants influenceront le devenir des apprenants. La relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves influenceront leurs résultats scolaires mais aussi leur sentiment de bien-être (Noam, Fiore, Fredriksen, et Rhodes, 2004). Ainsi,

« L'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif est d'abord et avant tout un acte social et affectif. Particulièrement, nombre de recherches montrent que le climat scolaire influe sur le bien-être professionnel des enseignants et des élèves et participe à la satisfaction, la motivation, la santé et la performance des acteurs du système ». (Gendron, 2007, p. 3).

Dans cette perspective, la Loi sur l'instruction publique stipule que les enseignants contribuent à l'évolution complète de l'individualité de chaque élève et lui transmet l'envie d'enrichir ses connaissances (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3). Ils lui transmettent les valeurs véhiculées dans le milieu telles que le respect, les droits humains et la justice.

Les rôles des enseignants sont multiples et la recherche actuelle n'a pas pour objectif d'établir un portrait exhaustif de toutes ces dimensions. Cependant, il est primordial de comprendre qu'en plus des fonctions liées au contenu pédagogique, à l'enseignement, à la planification, à l'évaluation des apprentissages requis pour l'atteinte des objectifs académiques et à la gestion du groupe-classe, la tâche des enseignants est complexe et les compétences requises s'intéressent au développement intégral des élèves. Le gouvernement du Québec fait état de douze compétences que doivent avoir les enseignants. Entre autres, ils doivent favoriser la socialisation des élèves dans un contexte particulier

qu'est l'école en adaptant leur enseignement à chaque élève qui présente des difficultés ou des défis particuliers (compétence 7). Cette compétence vise l'intégration, la réponse aux besoins spécifiques et le développement de stratégies efficaces pour l'évolution de chacun des élèves. Les enseignants doivent également collaborer avec les différents acteurs internes et externes ainsi qu'avec les parents (compétence 9). Cette collaboration favorise des orientations communes et l'implication de chacun des acteurs essentiels au cheminement des élèves. En plus de s'engager dans une démarche réflexive autant personnelle que collective, les enseignants doivent agir de façon éthique dans l'exercice de leurs fonctions quotidiennes (compétence 12) (Grenier, 2008; Martinet, Raymond, et Gauthier, 2001). L'ensemble de ces compétences et de ces rôles représentent une tâche complexe.

Lorsque vient le temps d'agir quand survient un événement à potentiel traumatique, les enseignants doivent procurer un environnement sain et sécuritaire aux élèves et ils se doivent, en compagnie des autres membres du personnel, d'intervenir si une personne est en danger, et ce, sans assumer les rôles et les responsabilités des intervenants psychosociaux. Leur rôle se poursuit aussi même après l'événement car la mission des écoles est vaste.

« Ce sont des endroits pour aider les élèves à se remettre de la tragédie car elles sont rarement fermées après un événement traumatisant. Cela aide les étudiants à maintenir un sens de la routine et de la normalité... L'école peut donner un sentiment de sécurité dans une situation chaotique et offre aux enfants un refuge dans lequel ils peuvent guérir et revenir au travail d'apprentissage. » (Love et Cobb, 2012, p. 159).

En plus de la gestion même de la crise, le rétablissement commence à se concrétiser dans les premiers instants qui suivent la période de tumulte (Love et Cobb, 2012). Pour ce faire, Brock et Cowan (2004) abordent l'importance des comportements des adultes du milieu scolaire au cours d'une crise. Ils mentionnent que les réactions du personnel, qui agit comme modèle digne de confiance, contribueront à la création d'idées plus subjectives

à la suite de l'événement. Ils notent également que l'idée que la personne se fait d'un événement, perçu comme menaçant ou non-menaçant, contribuera à la façon dont elle se rétablira.

La réaction des acteurs scolaires, en particulier des enseignants, sera déterminante pour le rétablissement des élèves. En effet, la santé mentale des enseignants influence le rétablissement des élèves (Brophy et al., 2015; Felix et al., 2010). Il est donc essentiel de favoriser, pour le personnel des établissements scolaires, des conditions qui favoriseront une expérience constructive lors de crises à potentiel traumatique. Leurs réactions auront un impact sur le sentiment de sécurité des élèves. En plus d'agir comme courroie de transmission pour des informations et pour l'évolution de la crise, leur rôle est déterminant pour le rétablissement des élèves (Brophy et al. 2015; Felix et al., 2010 ; Le Brocque et al., 2017) qui vivent les impacts psychosociaux à la suite des événements à potentiel traumatique (Williams, 2007). Plus spécifiquement, les membres du personnel, y compris les enseignants, agissent comme vigiles et soutiens. Ils peuvent aider au repérage des élèves en difficulté, à la mise en place d'actions pertinentes, à l'intervention et à la référence vers des services appropriés (Brock et Cowan, 2004).

L'aide à apporter aux élèves est souvent complexe et cette portion de la tâche est, dans certains contextes, perçue comme étant lourde par les enseignants. Notamment, leur manque de formation au sujet de leurs rôles lors de l'avènement de crises à potentiel traumatique peut, en plus d'entraver le processus de soutien et de référence (Green et al., 2016), retraumatiser les élèves (Brophy et al., 2015). Ces mêmes auteurs mentionnent l'importance que les enseignants reçoivent de la formation pour répondre aux différents besoins des élèves et pour contribuer à diminuer les facteurs de stress liés au traumatisme. Ils doivent être prêts à aider les élèves à retrouver une routine et à mobiliser leurs propres mécanismes d'adaptation. De telles responsabilités ne peuvent être assumées sans une préparation adéquate et pertinente (Alisic, 2012; Felix et al., 2010). Même si plusieurs se reconnaissent certaines habiletés à accompagner les élèves exposés à des traumatismes, plusieurs sont conscients de leurs limites et de leurs besoins d'être mieux outillés pour intervenir (Brown, 2008; Smith et Riley, 2012; Weinholtz et Graveline, 2003).

1.5 Pertinence du mémoire

Les rôles des enseignants dans toutes les étapes des plans de gestion de crise en milieu scolaire sont considérables et les conséquences de leurs actions peuvent avoir des impacts tant négatifs que positifs sur les élèves ainsi que sur eux-mêmes. Pourtant, les crises à potentiel traumatique en milieu scolaire ont été peu documentées au Québec. Il a été principalement question d'événements de tirs mais ces études n'ont pas spécifiquement considéré les conséquences des événements chez les enseignants (Addington, 2002; Badzmirowski, 2011; Brock et Cowan, 2004; Cowan et Rossen, 2014; Day, Lawson, et Burge, 2017; Gold et al., 2013; Perkins, 2015). De plus, d'autres événements à potentiel traumatique se produisent plus fréquemment dans les écoles comme par exemple, le décès subi d'un élève ou d'un membre du personnel, des actes de violence entre élèves ou dirigés vers des enseignants. Ces derniers influencent le vécu du personnel des écoles et peuvent servir de levier pour préparer adéquatement les enseignants à agir avant, pendant et après les crises.

Dans le contexte régional, le territoire saguenéen est jonché de terrains propices à l'avènement d'événements traumatiques ou à potentiel traumatique. La configuration du terrain avec ses cours d'eau, ses usines, ses routes ainsi que les conditions climatiques fluctuantes peuvent avoir des répercussions importantes en milieu scolaire. Dans cette perspective, de multiples facteurs de risque aux crises à potentiel traumatique sont donc présents quotidiennement.

Étant donné ces vulnérabilités, ce mémoire vise à 1) documenter les caractéristiques des crises à potentiel traumatique vécus en milieu scolaire dans les écoles secondaires de la CSRS, 2) identifier les conséquences des événements à potentiel traumatique sur les enseignants et 3) identifier les différents facteurs de protection et de risque qui agissent sur leur rétablissement. Ces trois objectifs spécifiques permettront de mesurer les enjeux potentiels des crises en milieu scolaire. Ainsi, l'atteinte de ces trois objectifs spécifiques s'avère une voie privilégiée pour l'identification de mesures à mettre en place, favorisant

une expérience constructive lors de crises à potentiel traumatique. Les résultats de cette recherche permettront de comprendre le vécu des enseignants lors de l'avènement d'événements qui sortent de l'ordinaire, d'identifier des facteurs qui peuvent influencer leur rétablissement et de proposer la mise en place de mesures qui pourraient faciliter la restauration de leurs sentiments de confiance et de sécurité à la suite d'événements à potentiel traumatique.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

*« Il y a, selon moi, naissance de société
du fait que chacun de nous, loin de se suffire à lui-même,
a au contraire besoin d'un grand nombre de gens. »*
Platon

Ce chapitre porte principalement sur les conséquences des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire et sur les facteurs de risque et de protection qui influencent le rétablissement des individus en périodes pré-traumatique, péri-traumatique et post-traumatique. Avant tout, la définition de certains concepts et la compréhension des différentes caractéristiques des crises en milieu scolaire s'avèrent primordiales pour la compréhension des termes utilisés.

2.1 Définitions

L'utilisation du terme « crise » est galvaudée et utilisée souvent à tort pour désigner des événements stressants comme des situations de vie difficiles (Waters-Johnson, 2013). La définition des concepts utilisés dans le cadre de ce mémoire s'avère donc nécessaire afin de favoriser une compréhension commune des événements à potentiel traumatique dont il est question et des termes souvent utilisés dans les établissements.

De plus, une typologie de la crise sera amenée et la compréhension des termes utilisés pour qualifier le potentiel traumatique des événements suscitera la réflexion au regard de l'utilisation de ces termes.

2.1.1 Crise

Des concepts de base sont inhérents à chaque crise. La crise est liée à un événement, selon l'évaluation qui en est fait par l'individu, elle surprend, elle est indésirable, elle dépasse les mécanismes utilisés normalement par la personne pour faire face aux difficultés, elle peut paraître insurmontable et amène un état de déséquilibre. Elle survient à la suite des événements de la vie (Séguin, Brunet, et LeBlanc, 2006).

La typologie des crises proposée par ces auteurs favorise la compréhension de la complexité du mot lui-même et des enjeux de son utilisation. Ils classifient les crises en trois catégories, soit les crises psychosociales, les crises psycho-traumatiques et les crises psychopathologiques. La compréhension de ces différents types de crises permettra de situer l'incidence de ces derniers sur la survenue d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire et les différents enjeux liés aux événements. Ces définitions ne sont pas exhaustives mais permettront de mesurer davantage l'importance de la résolution des crises individuelles dans le but de prévenir les crises à potentiel traumatique en milieu scolaire.

2.1.2 Crise psychosociale

La crise psychosociale désigne un déséquilibre associé au vécu personnel et social d'un individu. Plus précisément, elle désigne un changement important ou une perte dans la vie de quelqu'un qui amène la personne à vivre un état de vulnérabilité. L'accumulation d'événements peut aussi provoquer ce type de crise. L'équilibre peut être menacé par différents facteurs qui peuvent l'amener à ne plus être en mesure de retrouver son état fonctionnel (Séguin et al., 2006).

2.1.3 Crise psychopathologique

Pour sa part,

« la crise psychopathologique se distingue des autres types de crises par la présence de vulnérabilités personnelles, ainsi que par le cumul de difficultés interpersonnelles et sociales qui caractérisent souvent les personnes souffrant d'un trouble mental. » (Séguin et al., 2006, p. 149).

Ces mêmes auteurs soulignent que cet état de vulnérabilité pourra augmenter les risques de désorganisation lors d'événements particuliers et affecter ainsi la prise de décision.

2.1.4 Crise psycho-traumatique

La crise psycho-traumatique survient lorsque l'individu sent une menace à son intégrité physique ou une confrontation avec la mort et vit une forte réaction émotionnelle de peur, d'impuissance ou d'horreur. *« La crise psycho-traumatique est précipitée par un*

événement subit, catapulté, arbitraire et violent et d'une sévérité sans précédent. Contrairement à la crise psychosociale, cet événement propulse la personne très rapidement dans un état de déséquilibre. » (Séguin et al., 2006, p. 12). Ces auteurs énoncent aussi que plusieurs symptômes peuvent apparaître à la suite d'une crise psycho-traumatique, ce qui ne veut pas nécessairement dire que l'individu développera un trouble de stress post-traumatique (TSPT). Pour les personnes qui vivent une telle crise, le retour à l'équilibre sera impossible. Ces mêmes auteurs font ressortir que l'équilibre sera forgé autrement car l'événement aura teinté la vie de l'individu qui sera désormais différente. Ils mentionnent qu'il ne sera plus question d'homéostasie mais plutôt d'allostasie qui désigne le nouvel équilibre à la suite du trauma et à ses conséquences.

2.1.5 Événement traumatique

« Pour qu'un événement soit considéré comme traumatique, il doit posséder trois caractéristiques : il est brutal et inattendu, il menace l'intégrité physique de l'individu et il ne fait pas partie de la gamme des événements habituels de la vie. Ces trois caractéristiques permettent de distinguer l'événement traumatique des événements de la vie dont le caractère est douloureux : deuil, maladie grave ou rupture sentimentale. » (Séguin et al., 2006, p. 98).

En d'autres mots, un événement traumatique suppose une menace de mort ou une menace grave (Brillon, 2007; Maltais et Gauthier, 2015) qui provoque la peur (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004; Fernand-Séguin, Guay, et Marchand, 2006) l'impuissance (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004; Fernand-Séguin et al. 2006; Séguin et al., 2006) et dans certains cas, l'horreur (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004; Fernand-Séguin et al., 2006). L'horreur ainsi que l'imprévisibilité et le manque de contrôle sur l'événement aggraveront les conséquences (Brillon, 2007). Brillon rapporte qu'au cours de leur vie, 90% des gens vivront un événement traumatique que ce soit une mort soudaine ou imprévue d'un proche, une agression physique ou sexuelle, voir quelqu'un qui est gravement blessé ou tué, un accident grave de véhicule, un désastre naturel ou la réception d'un diagnostic imprévu de maladie mortelle. Elle rapporte aussi que 25 à 35% des victimes d'événements traumatiques vivront un trouble de stress post-traumatique et que certains

événements auront des incidences psychologiques plus graves. Les gestes posés intentionnellement par l'homme sont potentiellement plus traumatisants que les catastrophes naturelles ou technologiques. Ils influenceraient la conception qu'a l'individu de l'humain. « *Ainsi, le viol, la torture et la séquestration constituent les événements qui entraînent le plus haut taux de symptômes post-traumatiques.* » (Brillon, 2007, p. 23).

2.1.6 Trauma et traumatisme

Séguin et al. (2006) font ressortir les éléments qui distinguent les deux termes. Ils définissent le trauma au niveau médical comme une blessure qui provient de quelque chose d'extérieur à l'organisme et est causé par un geste violent. Pour sa part, le traumatisme regrouperait les conséquences physiques et psychiques vécues par l'individu à la suite de cet événement.

2.1.7 Événements de type I et de type II

Les événements traumatiques peuvent être classés en deux catégories et auront une incidence différente sur les conséquences de l'événement. « Les événements de type I, c'est-à-dire un événement isolé, imprévisible, soudain et court dans le temps. » et « les événements de type II sont plus chroniques, répétitifs et sont davantage causés de façon intentionnelle par un autre être humain. » (Brillon, 2007, p. 79).

2.1.8 Événement à potentiel traumatique et crise en milieu scolaire

En milieu scolaire, l'utilisation de l'expression « intervention en situation de crise » est souvent liée, au Québec, à la désorganisation d'un élève. De plus, considérant les définitions précédentes, il apparaît difficile de cibler une définition qui décrit avec précision les événements pouvant être vécus dans une école et pouvant avoir des conséquences sur les personnes qui y circulent. Dans le contexte de ce mémoire, la crise en milieu scolaire ou l'événement à potentiel traumatique vécu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, partagent des caractéristiques qui se distinguent.

Dans le contexte d'une école, tout type de crise surprend et peut provoquer la peur et l'impuissance et oblige les dirigeants à agir rapidement pour assurer la sécurité autant

physique que psychologique des élèves et du personnel scolaire (McCarty, 2012). La crise en milieu scolaire est « *un événement traumatique associé à une école, qu'il se produise à l'intérieur ou à l'extérieur, et se caractérise par l'incertitude, la complexité, l'urgence et l'ambiguïté dans la cause.* » (Liou, 2015, p. 250). De plus, « *dans le contexte d'une école, une crise peut être considérée comme une situation urgente qui oblige le chef de l'école à prendre des mesures rapides et décisives. Les crises ne sont pas les défis récurrents habituels auxquels font face les écoles à chaque jour.* » (Smith et Riley, 2012, p. 58).

2.2 Caractéristiques des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire

Même si les événements à potentiel traumatique en milieu scolaire sont rares, ils surviennent n'importe quand, ils exigent que la réponse soit rapide et ils ont une influence sur le développement des compétences personnelles et sociales des élèves et du personnel scolaire (Adams et Kritsonis, 2006). En plus d'accueillir des clientèles et le personnel scolaire, des bénévoles, des livreurs, des sous-contractants et des partenaires sont présents quotidiennement dans les établissements (Perkins, 2015). En situation d'urgence, le traitement qui sera fait d'un événement vécu à l'école aura une incidence sur l'ensemble de la collectivité desservie et même plus (Day et al., 2017). Ainsi, les actions auront un impact sur les milieux familiaux mais aussi sur les entreprises, les organismes publics et parapublics, les services communautaires, les loisirs, que l'événement soit vécu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement.

Perkins (2015) mentionne que trois axes sont à considérer quand on fait le portrait des vulnérabilités des milieux scolaires : les caractéristiques physiques et de sécurité, l'organisation et la discipline et pour finir, le personnel et les relations. De plus, les événements à potentiel traumatique en milieu scolaire peuvent n'affecter que quelques personnes ou au contraire l'ensemble des membres de l'organisation (Cole et al., 2013). En revanche, ces événements ont en commun les préoccupations pour la survie de l'organisation, pour la pression liée à la rapidité de l'action, pour l'ambiguïté et le manque de ressources (Smith et Riley, 2012; Sutherland, 2017) ainsi que pour l'implication de

différents acteurs (Smith et Riley, 2012). Même si des crises surprennent et ne donnent pas de signaux d'alerte, d'autres s'installent progressivement. La résolution de la crise sera quant à elle parfois rapide ou s'étendra sur une plus longue période de temps.

2.3 Conséquences des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire

Peu de recherches se sont spécifiquement intéressées à l'identification des conséquences des crises sur les enseignants (Cole et al., 2013). Pourtant, ces conséquences sont multiples et évoluent dans le temps (Brophy et al., 2015; Gold et al., 2013). Tout comme pour la clientèle des écoles qui vit les conséquences des événements potentiellement traumatiques, le personnel peut aussi être affecté par les situations qui sortent de l'ordinaire. En effet, Brock et Cowan (2004) soulignent que bien que les directeurs d'école s'intéressent principalement à la compréhension et à la satisfaction des besoins des élèves, ils doivent également faire attention aux effets possibles des crises sur les membres du personnel, en particulier ceux qui servent de soutien pour leurs élèves.

De façon générale, les événements à potentiel traumatique peuvent avoir des conséquences sur les individus mais aussi sur la communauté, les familles et les groupes d'appartenance de ces personnes (Day et al., 2017). Des études se sont intéressées aux conséquences de tels événements. Ces conséquences se manifestent à plusieurs niveaux.

2.3.1 Au niveau personnel

Lors de la survenue d'une crise à potentiel traumatique, les élèves et les travailleurs des écoles peuvent vivre, en plus de l'état de stress post-traumatique, une exacerbation élevée de troubles mentaux préexistants et une incidence significative de troubles (Dugal et al., 2012; Gold et al., 2013; Miquelon et al., 2015; Séguin et al., 2013). De plus, des symptômes de dépression, une augmentation du stress, des idées suicidaires, des tentatives de suicide, des problèmes de santé physique, de l'absentéisme et des démissions (Cowan et Rossen, 2014) ont été recensés. Ces derniers auteurs énoncent aussi que plus l'école est

à proximité de l'événement traumatique, plus les conséquences sont grandes pour le personnel et les élèves.

D'autres manifestations peuvent apparaître telles des symptômes de détresse, de tristesse ou de l'anxiété (Norris et al., 2002), l'activation des émotions destructrices telles la rage et la peur (Hagman, 2017). À ce sujet, Day et al. (2017) ont constaté la présence de troubles cognitifs, émotionnels et des réactions physiologiques comme impacts au trauma. Ces mêmes auteurs ont aussi souligné que la croissance post-traumatique est une réaction possible à la suite du trauma. Selon Tedeschi et Calhoun (2004), la croissance post-traumatique n'est pas un simple retour à la vie normale, c'est plutôt un enrichissement de divers aspects de sa vie. La présence d'une croissance post-traumatique telle que mesurée par Calhoun et Tedeschi et 1999 et Tedeschi et Calhoun (2004) s'observerait dans cinq grands domaines : a) les relations avec les autres, b) la perception de nouvelles possibilités, c) les forces personnelles, d) l'appréciation de la vie et e) des changements au point de vue spirituel. Plus spécifiquement, les relations avec les autres renvoient à une grande proximité avec les autres et à une plus grande capacité à manifester une attitude empreinte de compassion. La perception de nouvelles possibilités se manifeste par l'émergence de nouveaux intérêts ou un nouveau choix de carrière. Les forces personnelles reflètent la (re)découverte de ressources (in)soupçonnées. L'appréciation de la vie est caractérisée par un niveau plus élevé de gratitude envers la vie et des changements en ce qui concerne les priorités sur les aspects de la vie qui comptent le plus. Enfin, une croissance post-traumatique peut aussi indiquer une spiritualité plus profonde et des modifications au niveau des principes philosophiques sur lesquels s'appuient nos comportements (Tedeschi et Calhoun, 2004).

Dugal et al. (2012) se sont quant à eux penchés sur les impacts que peuvent avoir une fusillade en milieu scolaire sur les habitudes de consommation. Ils ont remarqué une augmentation significative de consommation d'alcool et de drogues et stipulent qu'une exposition directe à la menace semble jouer un rôle important dans le développement de troubles de la consommation de substances chez les hommes.

2.3.2 Au niveau organisationnel

Beland et Kim (2016) rapportent qu'il y a une diminution du nombre d'inscriptions d'élèves dans les écoles secondaires qui ont vécu un épisode de tir à l'intérieur de l'établissement ainsi qu'une diminution des résultats dans certaines matières. Également, des impacts sont observés sur le sentiment de sécurité à l'école et sur la peur (Addington, 2002; Felix et al., 2010; Hagman, 2017; Lowe et Galea, 2017). Hagman met l'accent sur les influences positives ou négatives des événements à caractère traumatique sur la confiance en l'organisation et sur les relations de travail. Dans cette même perspective, Day et al. (2017) rapportent, quant à eux, un sens de la communauté plus développé, un respect pour la communauté et un rapprochement des équipes de travail. À la lumière des éléments énoncés précédemment, des liens pourront s'établir dans la réflexion sur les enjeux des actions quotidiennes qui favorisent la mise en place des conditions propices à la construction du potentiel de résilience des personnes et des organisations.

À ce sujet, la résilience organisationnelle est définie par Powley (2009) comme « *...le pouvoir des unités organisationnelles de reprendre, rebondir ou s'adapter positivement aux événements indésirables.* ». Il mentionne aussi que « *la résilience se centre sur la perspective de l'apprentissage en crise en tant que processus adaptatif* » (p. 1292). Cet auteur énonce que c'est lorsque l'organisation rencontre des difficultés qu'on peut constater son potentiel de résilience et que les relations sociales positives ont une influence sur ce potentiel. Des éléments sont à considérer et auront une influence sur les conséquences de la crise, et ce, avant, pendant et après l'événement.

A Qualités des gestionnaires et leur influence sur les conséquences possibles des événements à potentiel traumatique sur les membres du personnel scolaire.

Certaines qualités que l'on peut retrouver chez les gestionnaires sont considérées essentielles afin de promouvoir le rétablissement de l'organisation et des membres du personnel. Premièrement, Zdziarski (2016) mentionne que le leadership doit venir du cœur et reconnaître les besoins émotionnels et la douleur. O'Brien et Robertson (2009) abordent aussi l'authenticité, l'agilité, la résilience, la capacité de prévoir, l'intuition, la créativité et la maîtrise de soi. L'intelligence émotionnelle des cadres scolaires serait aussi utile en cas

de crises et aurait des retombées sociales et psychologiques sur les cadres eux-mêmes et sur l'organisation (Raveleau et Ben Hassel, 2016). D'autres types de caractéristiques pour le cadre scolaire qui favorisent la résolution de la crise apparaissent comme prioritaires. Comme le mentionnent Smith et Riley (2012) « *Face à une crise, il est essentiel pour les dirigeants scolaires d'être décisifs, de faire preuve de clarté et de certitude, d'engendrer l'espoir, de rassurer les efforts et d'assurer une communication ouverte et crédible avec tous les acteurs de la crise.* » (p. 69).

B. Dynamique relationnelle dans l'organisation

Dans cette perspective, abordons la dynamique relationnelle dans chacune des étapes des plans de gestion de crise et ses incidences sur l'évolution positive ou négative des crises en milieu scolaire. Les liens entre les individus et leurs façons d'interagir vont teinter, dès le départ, le dénouement de la crise et le rétablissement. Aussi, en situation exceptionnelle, ces relations pourront être transformées pour devenir plus égalitaires, la compassion sera présente et le sentiment d'appartenir à une communauté pourra être renforcé. Ces relations de qualité facilitent la capacité de l'organisation à recouvrer son potentiel afin de se remettre au travail (Powley, 2009). Soulignons que ces relations peuvent être teintées par les valeurs telles l'entraide et la collaboration véhiculées dans l'école ou le centre et influencer constructivement ou non la réponse à la crise (Liou, 2015).

C. Confiance

Selon Sutherland (2017), la confiance des dirigeants repose sur le fait qu'on accepte de se rendre vulnérable à l'autre, qu'on peut s'y fier et qu'on croit à sa bienveillance. Grâce à la confiance, les organisations peuvent s'épanouir aussi en période de crise et elle serait même la base du résultat positif de la crise. Elle favorise des qualités pour mieux vivre en communauté qui s'opposent à l'égoïsme. Elle influence l'accomplissement des tâches. Différents auteurs suggèrent aux gestionnaires de construire la confiance bien avant la crise. En effet, ce qu'ils font à chaque jour, leur façon d'être avec les autres et de prendre leur décision, auront une influence directe sur la collaboration avec le personnel (Raveleau et Ben Hassel, 2016).

2.3.3 Au niveau professionnel

Day et al. (2017) soulignent que le rôle de chacun dans la gestion de la crise et de l'après-crise pourra avoir divers types d'impacts comme le traumatisme vicariant¹, la fatigue de compassion² ou la résilience³. Après avoir questionné des professionnels de la santé mentale en milieu scolaire à la suite d'une fusillade, ces auteurs rapportent que le contexte de vivre un traumatisme partagé avec la clientèle amène des particularités en ce qui a trait à l'exécution des tâches à la suite des événements. Selon eux, ces praticiens ont pleuré plus souvent avec leurs clients et les ont pris plus souvent dans leurs bras. La qualité des relations avec les clients qu'ils connaissaient déjà s'est améliorée et il a été plus facile, avec les nouveaux clients, d'établir la relation. Toutefois, certains ont évité de rencontrer des personnes qui avaient besoin de soutien après la fusillade et ont ignoré leurs propres besoins.

En ce qui concerne plus spécifiquement les enseignants, ils se sentent souvent négligés et peu compétents à offrir les services nécessaires aux élèves (Brophy et al., 2015). Leurs actions peuvent contribuer à traumatiser de nouveau ou à ne pas reconnaître les signes de détresse chez les élèves. Ces mêmes auteurs rapportent que l'épuisement est observé dans toutes les catégories du personnel scolaire mais plus spécifiquement chez les personnes qui n'ont pas reçu de formation adéquate.

Pour leur part, Day et al. (2017) soutiennent que la couverture médiatique qui entoure un événement de violence de masse en milieu scolaire pourrait contribuer à exposer à nouveau les personnes affectées par les événements. De plus, la diffusion de l'information par les médias contribue à ce que les travailleurs se fassent questionner régulièrement concernant les événements, et ce, durant des années.

¹ Transformation qui se produit au sein d'un individu qui fait preuve d'écoute et d'empathie envers une personne ayant vécu un de la souffrance et de la douleur ou un événement traumatique. Cette transformation peut perturber sa vision de lui-même et du monde (Foreman, 2018).

² Résultat de la compassion, de l'exposition à la souffrance du client et du désir de le soulager. Le travailleur prend en charge les difficultés du client et des indices d'épuisement se manifestent (Radey et Figley, 2007).

³ « Résilience est un mot français qui vient du latin resalire, qui signifie rebondir, résilier, recommencer un processus de développement » (Cyrułnik, 2005, p. 112)

2.4 Facteurs de risque et facteurs de protection qui influencent le rétablissement à la suite d'un événement à potentiel traumatique

Travailler en milieu scolaire en situation de crise requiert, de la part des membres du personnel des établissements, qu'ils soient en mesure d'accompagner les élèves, et ce, malgré leur propre exposition à l'événement (Brock et Cowan, 2004). Dans cette perspective, il apparaît essentiel d'identifier les facteurs qui contribueront positivement ou négativement au rétablissement des adultes qui accompagnent les élèves. L'identification de ces éléments favorisera une meilleure compréhension du phénomène du rétablissement et permettra de cibler des pistes de réflexion pour les travaux futurs. Les écrits sont toutefois limités en ce qui concerne les facteurs qui influencent le rétablissement des enseignants. Dans ce contexte, les facteurs énumérés dans cette section du mémoire sont souvent tirés d'études qui s'intéressent aux facteurs d'influence de rétablissement pour des acteurs psychosociaux lors d'événements traumatiques. Il y aura une spécification lorsqu'il s'agit des facteurs spécifiques aux enseignants.

Les variables du modèle de Fletcher (2003) seront utilisées pour la catégorisation des facteurs de protection et de risque. Il estime que ces variables peuvent avoir une influence sur le développement de l'état de stress post-traumatique mais elles permettent également d'identifier les facteurs qui contribuent à l'apparition d'autres problématiques ou au contraire, au rétablissement. Les catégories de variables proposées sont les suivantes : 1) les caractéristiques liées à l'événement traumatique; 2) les réactions cognitives, émotionnelles et comportementales associées à l'événement; 3) les facteurs de vulnérabilité personnels et 4) les caractéristiques de l'environnement social (Fernand-Seguin et al., 2006; Fletcher, 2003). Considérant que les éléments organisationnels sont nombreux dans les variables qui peuvent influencer le rétablissement du personnel scolaire, nous ajouterons en complément à cette catégorisation : 5) les facteurs organisationnels. Ces différentes variables sont présentées dans les trois temps de la crise à potentiel traumatique. Il s'agit des périodes pré-traumatique, péri-traumatique et post-traumatique.

2.4.1 Facteurs de risque et de protection en période pré-traumatique

Les facteurs pré-traumatiques sont les facteurs présents avant l'événement traumatique qui peuvent influencer le rétablissement des individus qui vivent un événement traumatique.

Facteurs contextuels ou liés à l'événement et les réactions aux événements

Des facteurs liés au vécu traumatique antérieur de l'individu influencent, de façon positive ou de façon négative, la résolution de la crise. En effet, l'histoire traumatique antérieure, les traumatismes vécus en jeune âge, le style attributionnel (Brillon, 2007) ainsi que les réactions émotionnelles conditionnées sont rapportés par Séguin et al. (2006).

Facteurs individuels

En plus de l'âge et du sexe (Brillon, 2007; Cole et al., 2013; Gold et al., 2013), les auteurs soulèvent plusieurs facteurs individuels qui influencent la façon qu'ont les individus de traverser une crise. Les traits de personnalité et la perception de la vie (Brillon, 2007), les attitudes face aux événements (Cole et al., 2013 ; Felix et al., 2010; Schwarz, Kowalski, et McNally, 1993), le sentiment d'auto-efficacité (Alisic, 2012; Brophy et al., 2015; Felix et al. 2010; Weinholtz et Graveline, 2003), la résilience (Cyrulnik, 2005) ainsi que plusieurs autres facteurs personnels (Brown, 2008; Lacerte, 2016) sont déterminants. Effectivement, selon Maltais et Gauthier (2015), la présence de manifestation d'anxiété, le trouble de l'humeur, la confiance en soi, la capacité à gérer son stress, la capacité à se protéger de la douleur et à réguler ses émotions, l'affirmation et l'intégrité sont quelques-uns des facteurs soulevés dans leurs travaux.

Facteurs environnementaux

Différents facteurs environnementaux sont significatifs et influencent la résolution de la crise. Les responsabilités parentales (Maltais et Gauthier, 2015), la qualité du soutien social (Fernand-Séguin et al., 2006; Cole et al., 2013), l'indice de défavorisation, la disponibilité des ressources, le type de relation avec les membres de son entourage (Séguin

et al., 2006) ainsi que l'entraide et la cohésion sociale (Brillon, 2007) sont rapportés par ces différents auteurs.

Facteurs organisationnels

Les facteurs organisationnels soulevés par Maltais et Gauthier (2015) sont étudiés dans un contexte d'organisation en services sociaux mais peuvent probablement avoir une influence importante en milieu scolaire. Ces auteurs mentionnent, entre autres, le mode de gestion, le soutien organisationnel, les changements générationnels, la valorisation, l'ambiguïté des rôles, le risque, le blâme, la réduction des effectifs, le niveau de compassion des intervenants, le milieu d'affectation, l'isolement professionnel, la charge de travail et les clientèles difficiles.

En ce qui concerne l'organisation des mesures d'urgence, différentes actions peuvent affecter le rétablissement des individus : le dévoilement de l'intimidation et de la violence dans un contexte de confidentialité, la prévention, la collaboration avec les intervenants d'urgence, l'évaluation des vulnérabilités, la préparation et l'élaboration des plans de gestion de crise, le travail d'équipe, la communication, les apprentissages en regard des événements passés ou vécus ailleurs et les services de santé mentale offerts (Conolly-Wilson et Reeves, 2013). Également, des enseignants affirment avoir peu confiance aux habiletés des directeurs à gérer la crise malgré leur planification (Brown, 2008).

D'autre part, la préparation et la formation des leaders (Adams et Kritsonis, 2006) tout comme l'intelligence émotionnelle des dirigeants (Raveleau et Ben Hassel, 2016) sont soulevées. Également, en plus des gestionnaires, le personnel enseignant et les intervenants scolaires affirment eux aussi avoir besoin de formation (Alisic, 2012; Felix et al., 2010) et ils éprouvent le besoin de se sentir plus efficaces lorsqu'ils sont impliqués dans le processus de planification des mesures de prise en charge des crises (Werner, 2014). Finalement, la dynamique relationnelle dans l'établissement a des incidences sur l'évolution positive ou négative de la crise tel que rapporté par Powley (2009).

2.4.2 Facteurs de risque et de protection en période péri-traumatique

Lorsque survient la crise à potentiel traumatique, les individus peuvent être affectés de différentes façons et les conséquences de l'événement seront différentes pour chaque personne. Différents facteurs seront déterminants pour le rétablissement.

Facteurs contextuels ou liés à l'événement

L'événement lui-même (Brock et Cowan, 2004; Fernand-Seguin et al., 2006) sera déterminant pour la résolution de la crise. Son origine (acte volontaire causé ou non par le désespoir humain), sa gravité (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004), sa violence (Brillon, 2007; Maltais et Gauthier, 2015), le nombre d'actes de violence commis, son aspect intrusif et déshumanisant (Brillon, 2007), sa proximité, ses conséquences sur la personne et sur l'entourage (Fernand-Seguin et al.), sa durée (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004; Fernand-Seguin et al., 2006; Maltais et Gauthier, 2015), sa fréquence (Fernand-Seguin et al., 2006), son imprévisibilité (Brillon, 2007; Fernand-Seguin et al.; Maltais et Gauthier, 2015), le niveau d'exposition (Gold et al., 2013; Lowe et Galea, 2017; Maltais et Gauthier, 2015; Séguin et al., 2006), la perception de menace à la vie (Brillon, 2007; Fernand-Seguin et al., 2006; Maltais et Gauthier, 2015), la couverture médiatique dénigrante par rapport aux actions posées (Maltais et Gauthier, 2015) et la prise de décision exigeante (McCarty, 2012) sont quelques-uns des facteurs identifiés par les auteurs qui sont liés aux impacts négatifs de l'intervention en situation de crise .

Réactions aux événements

Les situations de crises à potentiel traumatique peuvent, selon les auteurs, générer des réactions variées. En effet, des réactions émotionnelles peuvent survenir telles que la peur, l'horreur (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004; Fernand-Seguin et al., 2006), l'impuissance (Brillon; Brock et Cowan, 2004; Fernand-Seguin et al. 2006; Séguin et al., 2006), le choc, la stupeur, la torpeur, l'angoisse profonde, la fragilité, la vulnérabilité (Séguin et al., 2006), la honte, la culpabilité, le dégoût, la tristesse (Brillon, 2007), l'anxiété (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004; Séguin et al., 2006), la colère (Brock et Cowan,

2004), la dissociation (Brillon, 2007; Séguin et al., 2006) ainsi que la détresse, les réactions dépressives et l'état psychotique (Séguin et al., 2006).

Diverses réactions physiques ont également été observées. Séguin et al. (2006) font état de la lutte ou la fuite, de palpitations, de tremblements, de nausées, de tensions musculaires et d'évanouissement. En ce qui concerne les réactions cognitives, la rationalisation (Séguin et al., 2006), la confusion (McCarty, 2012; Séguin et al., 2006), l'interprétation, la perception de l'événement (Fernand-Séguin et al., 2006) et l'impression d'être seul à être touché ou affecté (Séguin et al., 2006) sont rapportés comme étant des facteurs de risque pour le rétablissement. Finalement, des réactions comportementales sont identifiées. Il s'agit entre autres de l'impression d'être figé, d'actions héroïques (Séguin et al., 2006), de perte d'orientation (McCarty, 2012) et de difficultés à prendre des décisions (Séguin et al., 2006).

Facteurs individuels

En plus de l'âge et du sexe (Brillon, 2007; Fernand-Séguin et al., 2006; Cole et al., 2013; Gold et al., 2013), plusieurs autres facteurs individuels sont déterminants pour favoriser ou non l'expérience constructive lors de crises. Par exemple, les auteurs nomment les facteurs suivants : la capacité à gérer son stress (Gendron, 2007; McCarty, 2012), l'intelligence émotionnelle, les compétences émotionnelles, la perception du contrôle sur l'événement, la perception de l'événement, la capacité d'adaptation à la tâche demandée (Gendron, 2007), la personnalité, l'histoire personnelle, le niveau de préparation (McCarty, 2012), les événements passés similaires, le rappel produit par l'événement d'élément de la vie présente (Brillon, 2007), la spiritualité (Maltais et Gauthier, 2015) et les croyances (Fernand-Séguin et al., 2006) teinteront l'action en situation de crise et auront une incidence sur les individus. À ce sujet, Maltais et Gauthier (2015) font état de différents facteurs individuels liés aux fonctions lors de l'événement et aux habitudes de vie. Ces auteurs notent que la suspension de ses propres besoins, l'évitement de son propre état, les attentes élevées envers soi-même, la connaissance de ses forces et de ses limites, la confiance en ses propres moyens sont quelques-uns des facteurs qui peuvent favoriser ou au contraire nuire au rétablissement des individus.

Facteurs environnementaux

En période péri-traumatique, les facteurs environnementaux peuvent s'avérer capitaux dans une époque où l'information prend différentes voies. En effet, la croissance et la complexité de la technologie (Maltais et Gauthier, 2015; McCarty, 2012), les dispositifs de gestion de l'information, la transmission immédiate de l'information, les réseaux sociaux (McCarty, 2012) et la couverture médiatique (Day et al., 2017; McCarty, 2012) peuvent influencer l'expérience.

Facteurs organisationnels

En temps de crise en milieu scolaire, les facteurs de protection et de risque liés aux caractéristiques de l'organisation sont cruciaux pour la survie ou non du système. En premier lieu, le niveau de préparation de l'école (Lane, Floress, et Rickert, 2014) et le niveau de préparation du personnel (Brophy et al., 2015; Brown, 2008; Green et al., 2016; McCarty, 2012; Smith, 2017; Weinholtz et Graveline, 2003) ainsi que les liens tissés avec la communauté (Lane et al. 2014; Maltais et Gauthier, 2015) influenceront la rapidité de l'action et son efficacité. En plus de la préparation aux crises, certains attributs des personnes en autorité pourront avoir un effet sur le rétablissement. À ce sujet, les auteurs font état de l'intelligence émotionnelle des dirigeants (Raveleau et Ben Hassel, 2016), du leadership (McCarty, 2012), de la capacité des leaders à faire preuve de clarté, de certitude, de leur capacité d'assurer une communication ouverte et crédible avec tous les acteurs de la crise, de leur capacité d'engendrer l'espoir (Smith et Riley, 2012) et de construire la confiance (Sutherland, 2017).

Certains autres facteurs organisationnels sont liés aux rôles joués par les individus lors de la crise (Day et al., 2017; Maltais et Gauthier, 2015). À ce sujet, Maltais et Gauthier (2015) mentionnent la fréquence des contacts avec la clientèle, la participation au processus décisionnel, l'ambiguïté des rôles, la pression, le stress quotidien, la surcharge de travail, la diversité des tâches, le partage d'expertise, la qualité des relations ainsi que la sensibilisation aux risques émotionnels et psychologiques du travail en situation de crise.

2.4.3 Facteurs post-traumatiques

À la suite de l'événement traumatique, plusieurs facteurs peuvent influencer le rétablissement des individus dans les jours, les semaines et les mois qui suivront.

Facteurs contextuels ou liés à l'événement

Séguin et al. (2006) rapportent que le niveau d'exposition à un événement traumatique ainsi que ses caractéristiques affecteront de façons différentes les individus. En effet, la morbidité de l'événement, la mortalité, les atteintes psychologiques et l'atteinte aux besoins essentiels influenceront à plus ou moins long terme le rétablissement des personnes. Également, plusieurs retombées des événements seront significatives pour le nouvel équilibre des personnes (Séguin et al., 2006). Les auteurs font mention des séquelles physiques (Brillon, 2007; Séguin et al., 2006), des changements sociaux liés à l'événement et des conséquences économiques et environnementales (Séguin et al., 2006).

Réactions aux événements

Les pensées des individus après les événements traumatiques seront significatives pour le rétablissement. Brillon (2007) mentionne que la signification donnée à l'événement, les croyances face au monde et face à la vie, les scénarios concernant l'avenir, les cognitions par rapport à ses capacités à traverser l'événement et la perception de ses relations avec les autres affecteront de façon significative l'allostase.

Facteurs individuels

Certains facteurs individuels sont étroitement liés aux réactions à la suite de l'avènement d'événements à potentiel traumatique et expliquent ces réactions. Les auteurs rapportent, entre autres, le niveau de défavorisation et de fragilisation avant l'événement (Séguin et al., 2006) et les traits de personnalité dont l'optimisme, la spiritualité, les valeurs humanitaires, la conscience de soi et la façon de prendre soin de soi (Maltais et Gauthier, 2015). Dans la même lignée, selon Brillon (2007), les exigences envers soi-même, les attentes élevées, la façon de voir ses émotions et le regard posé sur sa propre souffrance sont des facteurs qui peuvent protéger ou au contraire fragiliser les individus à la suite d'un traumatisme.

Facteurs environnementaux

Plusieurs facteurs environnementaux post-événement ont été identifiés et seront également cruciaux en période post-traumatique. Le soutien émotionnel de l'entourage (Brillon, 2007), le soutien social reçu et perçu (Maltais et Gauthier, 2015; Séguin et al., 2006), l'environnement familial et la distance entre l'événement et la demeure (Maltais et Gauthier, 2015) sont rapportés par les auteurs. À cet effet, Maltais et Gauthier (2015) soulignent que certains comportements de l'entourage comme le blâme, le rejet et la difficulté de l'entourage à comprendre la réalité des personnes affectées par un événement à potentiel traumatique pourront avoir des conséquences néfastes sur le fonctionnement social et sur la santé psychologique des personnes. Également, l'accès aux services d'aide (Green et al., 2016; Maltais et Gauthier, 2015 ; McCarty, 2012) et la perception des services d'aide (Green et al., 2016) sont rapportés.

Au niveau du soutien technique, la disponibilité et la pertinence des ressources, l'aide pour l'hébergement, pour l'habillement et pour le rétablissement financier, l'accès aux services sanitaires, la sécurité (Séguin et al., 2006), les poursuites (Brillon, 2007) et le réseau communautaire (Maltais et Gauthier, 2015; Séguin et al., 2006) faciliteront ou au contraire retarderont le rétablissement des individus. Lors de certains événements, le regard posé par la société sur le traumatisme (Brillon, 2007) et les images transmises par les médias (Maltais et Gauthier, 2015) contribueront à la manière dont les personnes et les groupes se rétabliront.

Facteurs organisationnels

Les facteurs organisationnels en période post-traumatique qui peuvent avoir une influence sur le rétablissement sont multiples et peuvent être classés en différentes catégories. Premièrement, les conséquences sur les installations de travail et sur le travail lui-même sont variées. Les auteurs soulignent que la sécurité des lieux (Séguin et al., 2006), la perte de revenu, la perte d'emploi, la baisse de productivité, l'absentéisme, les conséquences professionnelles (Brillon, 2007), sont tous des facteurs à considérer.

Le type de soutien offert par le milieu de travail (Brillon, 2007; Liou, 2015), la reconnaissance du traumatisme (Brillon, 2007), la reconnaissance de l'organisation des besoins émotionnels et de la douleur (Zdziarski, 2016), le soutien professionnel, le soutien de l'équipe, la possibilité de partager ses émotions, la reconnaissance des gestionnaires des besoins des intervenants (Maltais et Gauthier, 2015), la capacité de collaboration et d'entraide, la capacité de limiter les impacts (Maltais et Larin, 2016) agissent aussi en tant que facteurs de protection post-crise.

L'organisation du travail et les facteurs liés aux rôles joués par les membres du personnel tels l'accumulation du travail habituel, la difficulté à avoir du répit, la possibilité de prendre des vacances (Maltais et Gauthier, 2015), la communication (Liou, 2015; Maltais et Larin, 2016; Séguin et al., 2006) et la flexibilité (Liou, 2015) agissent également au quotidien sur l'évolution de l'expérience des crises individuelles et collectives.

Plusieurs pratiques organisationnelles sont également énumérées par les auteurs en tant que facteurs de protection organisationnels post-événement que ce soient les réunions d'équipe (Maltais et Gauthier, 2015), la capacité à se mobiliser autour d'un même objectif, les retours et l'évaluation des actions (Adams et Kritsonis, 2006; Maltais et Larin, 2016) ou les apprentissages des expériences passées (Maltais et Larin, 2016). L'identification des sources d'expertise, la possibilité de se consulter et de réfléchir ensemble (Liou, 2015), la possibilité pour le personnel de collaborer aux mesures à venir (Cole et al., 2013), les liens et la façon d'interagir des individus (Powley, 2009) sont aussi des facteurs importants.

Enfin, les caractéristiques des leaders tels l'authenticité, l'agilité, la résilience, la prévoyance, la maîtrise de soi, l'intuition, la créativité (Smith et Riley, 2012), l'intelligence émotionnelle (Raveleau et Ben Hassel, 2016) ainsi que la confiance construite par les dirigeants (Sutherland, 2017) sont également des facteurs importants à considérer en période post-traumatique.

2.5 Limites des recherches existantes

À la suite de la recension des écrits, il est possible d'identifier certaines lacunes dans les recherches existantes. Différentes études et certains textes abordent le rôle des intervenants psychosociaux lors d'événements traumatiques (Maltais et Gauthier, 2015; Werner, 2015), mais dans des situations d'intervention variées. Également, les rôles et responsabilités de différents acteurs en présence (intervenants, enseignants, gestionnaires) sont repris dans différents textes (Association des cadres scolaires du Québec, 2005; Brock et Cowan, 2004; Green et al., 2016; Love et Cobb, 2012; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011; Waters-Johnson, 2013). Ils permettent une vision globale de la complémentarité de l'action et des enjeux multiples liés aux crises en milieu scolaire, et ce, dans les différentes périodes d'action. Green et al. (2016) mettent en évidence la perception des enseignants au regard de la détresse des élèves, au regard des services d'aide et les impacts directs sur les références possibles aux services en santé mentale. Néanmoins, les impacts des crises sur les enseignants eux-mêmes ne sont que très peu étoffés (Brophy et al., 2015; Cole et al., 2013; Day et al., 2017; Gold et al., 2013).

Plusieurs auteurs définissent la crise, le trauma, le traumatisme et l'événement traumatique (Brillon, 2007; Fernand-Seguin et al., 2006; McCarty, 2012; Séguin et al., 2006; Waters-Johnson, 2013). Néanmoins, il apparaît essentiel de documenter la perception des enseignants en regard de la crise à potentiel traumatique. La vision des enseignants et des intervenants au sujet de la préparation ressort (Brock et Cowan, 2004; Conolly-Wilson et Reeves, 2013; Green et al., 2016; Noam et al., 2004; Perkins, 2015; Waters-Johnson, 2013; Werner, 2015) et les enjeux liés à la préparation sont identifiés dans les facteurs de risque et de protection organisationnels dans les trois périodes ciblées précédemment.

En outre, il est facile de trouver de la documentation sur les types de facteurs qui influencent le rétablissement des intervenants psychosociaux en ce qui concerne les crises psycho-traumatiques (Brillon, 2007; Brock et Cowan, 2004; Fernand-Seguin et al., 2006; Gendron, 2007; Lane et al., 2014; Maltais et Gauthier, 2015; Maltais et Larin, 2016;

McCarty, 2012; Séguin et al., 2006). Cependant, ces éléments ne ciblent pas nécessairement le milieu scolaire et se concentrent parfois sur un ou deux types de facteurs. La recension des écrits de Maltais et Gauthier (2015), en faisant ressortir plusieurs facteurs organisationnels, facilite la compréhension des impacts liés à cette catégorie de facteurs sans toutefois faire référence au milieu scolaire.

Les impacts des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire sur les enseignants ont été peu documentés. De surcroît, le regard bioécologique où l'interdépendance entre les éléments ayant une influence sur le rétablissement permettra de faciliter la mise en œuvre d'actions concrètes dans chacun des systèmes et à travers les liens qui les unissent.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

*« Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication,
l'entraide et la solidarité visant à un but commun :
l'épanouissement de chacun dans le respect des différences. »*

Françoise Dolto

Ce mémoire vise à documenter le vécu des enseignants en milieu scolaire secondaire à la suite d'événements à potentiel traumatique. Pour y parvenir, deux dimensions constituent les bases du présent mémoire. Premièrement, la description des différentes étapes des plans de gestion de crise en milieu scolaire favorise la compréhension et la mise en contexte des rôles des différents acteurs en présence, en particulier celui des enseignants et ce, dans chacune des phases de l'action. Elle permet aussi de définir certains éléments pour l'analyse de contenu qui a suivi les entrevues individuelles.

En second lieu, le modèle de Fletcher (2003) permet, dans sa vision étiologique, de comprendre les conséquences des événements traumatiques sur les individus en considérant différents facteurs (Fernand-Seguin et al., 2006; Fletcher, 2003). Compte-tenu des objectifs de la recherche, ce modèle favorise la contextualisation des conséquences des événements. Également, cette classification permet une analyse bioécologique de la problématique à l'étude. Les liens entre les facteurs à l'étude et les interrelations entre ces éléments sont au cœur de nos préoccupations.

3.1 Étapes des plans de gestion de crise

Différentes stratégies sont envisagées par les auteurs pour la mise en place de plans efficaces lors de la survenue d'événements hors de l'ordinaire afin de minimiser les impacts négatifs qui surviennent après l'événement. Liou (2015) mentionne l'importance des plans de gestion de crise et des stratégies à privilégier tout au long du processus. Les recherches effectuées n'ont pas permis de mettre la main sur un modèle précis qui présente l'ensemble des étapes des plans de gestion de crise. Cependant, elles ont permis d'identifier un

ensemble d'étapes à privilégier pour éviter les crises en milieu scolaire, pour les prévenir, pour agir lors de leur avènement et pour se remettre de leur passage.

La première étape est la promotion de comportements sains et sécuritaires. En effet, à l'intérieur des programmes d'École en santé et de Stratégies de lutte à la violence et à l'intimidation, le ministère de l'Éducation prévoit des mesures qui diminueront le risque de voir apparaître certains événements hors du commun. La deuxième étape est celle de l'identification des risques (Cowan et Rossen, 2014; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011; Smith et Riley, 2012). Cette étape met les bases pour la mise en place de stratégies de prévention et de préparation (Cowan et Rossen, 2014; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011; Perkins, 2015; Smith et Riley, 2012) qui s'inscrivent dans un continuum d'actions dont la responsabilité est partagée entre les différents membres du personnel scolaire. L'étape de la crise suggère de contenir la crise et de la résoudre (Smith et Riley, 2012). Selon l'événement à potentiel traumatique qui survient, des actions variées sont mises de l'avant et des responsabilités sont aussi partagées. Après de tels types d'événement, le rétablissement est priorisé (Maltais et Larin, 2016; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011; Smith et Riley, 2012) et s'actualisera de manière diversifiée. La dernière étape est celle des apprentissages après les événements (Maltais et Larin, 2016; Smith et Riley, 2012). Cette étape permet d'enrichir chacune des autres étapes et favorise le dynamisme des éléments.

3.2 Modèle de Fletcher

Le modèle étiologique de Fletcher (2003) soulève quatre catégories de variables qui peuvent avoir une influence sur le rétablissement des individus. Premièrement, les caractéristiques liées à l'événement traumatique lui-même sont déterminantes et peuvent avoir une incidence directe sur les conséquences de l'événement. En effet, le type d'événement, la menace qu'il a suscitée, le temps et le degré d'exposition, la préparation à traverser la situation sont quelques-uns des facteurs à considérer. Deuxièmement, les réactions cognitives, émotionnelles et comportementales ont une influence directe entre elles, ainsi que sur les caractéristiques environnementales et individuelles. Elles sont

également guidées par ces mêmes caractéristiques. Troisièmement, les facteurs de vulnérabilité personnelle tels que l'âge, le sexe, l'exposition traumatique antérieure et l'état de santé détermineront en partie le dénouement de la crise et du nouvel état d'équilibre. En terminant, les caractéristiques de l'environnement agissent sur l'événement lui-même, sur les réactions au trauma mais également, elles déterminent une partie importante de l'ensemble des caractéristiques pré-événements (Fernand-Seguin et al., 2006; Fletcher, 2003).

Considérant les enjeux spécifiques au milieu scolaire et les objectifs du mémoire, les facteurs organisationnels sont spécifiés et tirés à part des facteurs environnementaux. Chacune de ces catégories fait référence à des variables spécifiques qui contribuent ou non à la résolution de la crise et permettent, en milieu scolaire, de structurer la réflexion. La recension des écrits fait état de multiples facteurs en ce sens. Ce cadre d'analyse permet de porter un regard global sur les variables qui favorisent ou non le rétablissement et contribue à cibler des pistes d'action. L'approche bioécologique apporte une analyse complémentaire en ce qui a trait à l'influence des différentes catégories de facteurs et à la perspective du temps.

3.3 Approche bioécologique

Le grand Robert de la langue française propose une définition de l'écologie qui permet de situer les concepts clés de l'approche bioécologique. Il mentionne que l'écologie fait l'étude autant des relations entre les éléments de la nature (espèce, milieu de vie) que des facteurs qui contribuent au mouvement. (Robert, Rey-Debove, et Rey, 2001). Dans cette même lignée, l'approche bioécologique met l'emphasis sur les différents liens qui se tissent entre les éléments d'un environnement ainsi que sur les interactions entre ces éléments. Elle tient ses origines de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) qui a analysé les comportements humains dans un contexte d'interrelations entre différents systèmes et l'environnement. L'approche écologique a évolué avec le temps pour devenir l'approche bioécologique. Elle permet de considérer, dans le regard porté sur les problèmes

sociaux, des variables complémentaires telles l'ontosystème et le chronosystème (Théberge, 2017; Van de Sande, Beauvolsk, Renault, Couturier, et Truchon, 2011).

L'ontosystème est caractérisé par l'ensemble des particularités individuelles, qu'elles soient biologiques, psychologiques, comportementales, présentes avant la naissance ou acquises de l'expérience. En plus de la recension des écrits qui fait état de facteurs individuels d'influence du rétablissement, les entrevues individuelles exploreront les caractéristiques et qualités personnelles, les caractéristiques et qualités comme enseignant ainsi que la capacité d'entretenir des liens positifs avec les élèves et tenteront de les situer dans une perspective globale tel que présenté dans le modèle de Fletcher (2003).

Le microsystème est quant à lui constitué des endroits fréquentés par la personne et est différent pour chacun des individus. Il est constitué de la famille, du quartier, de l'école, du travail, du centre de loisir, des organismes et autres lieux où l'individu transige. Le territoire de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay est vaste et diversifié. Il regroupe des inégalités socioéconomiques et le quotidien du milieu scolaire vit l'influence des éléments du microsystème. Dans le cadre de cette recherche, l'école et la famille sont les éléments qui sont considérés et qui feront l'objet de l'étude. Pour sa part, le mésosystème représente les liens entre les systèmes fréquentés par l'individu comme par exemple, les communications entre l'école et la maison (Bronfenbrenner, 1979; David, 2012; Théberge, 2017; Van de Sande et al., 2011).

Il y a aussi l'exosystème qui ne touche pas directement l'individu car il est constitué des lieux qui ne sont pas fréquentés par la personne. En revanche, les interactions entre les différents éléments ont une influence sur le vécu individuel, professionnel ou organisationnel. Par leurs orientations, les éléments de l'exosystème agissent sur le devenir collectif et les interactions avec les autres systèmes favorisent le mouvement. Prenons pour exemple les conditions de travail des parents des élèves. Certains parents peuvent se voir dans l'impossibilité de prendre des congés pour l'accompagnement de leurs enfants ou sont

moins disponibles à la maison pour les devoirs ou le soutien. À l'inverse, d'autres parents ont des conditions propices à l'aide et au support des enfants.

Le macrosystème est l'ensemble des valeurs, des croyances, des façons de penser qui influencent les actions des personnes et des organisations. Il teinte les mouvements et les dynamiques de l'individu et de l'environnement. La culture d'un peuple et ses idéologies agiront sur la pensée et sur la définition même d'une réalité. Les valeurs québécoises en matière d'éducation, de protection des enfants, de non-violence, de responsabilité, d'égalité sont quelques-unes des dimensions qui teintent le travail quotidien en milieu scolaire. Afin de favoriser la compréhension de ces éléments, voici quelques exemples. Les milieux scolaires désignés par la présente étude sont peuplés de personnes qui vivent en milieux ruraux ou en milieux urbains, qui proviennent en majorité de la région et qui sont peu exposés à l'immigration. Ils ont accès à la nature, ont vécu pour la majorité, de près ou le loin, le déluge du Saguenay et se connaissent entre eux. Ces quelques exemples permettent de comprendre quelques-unes des particularités régionales.

Le chronosystème fait référence au temps c'est-à-dire à l'expérience, aux spécificités du moment où les événements ont lieu, à l'âge, à la durée. Dans ce contexte, ce mémoire fait référence, à l'intérieur de la recension des écrits, à des catégories de facteurs qui s'inscrivent à l'intérieur des différents systèmes de l'approche bioécologique. De plus, ces facteurs d'influence du rétablissement des enseignants à la suite d'un événement traumatique sont documentés dans trois périodes de temps : 1) la période pré-traumatique, 2) la période péri-traumatique et 3) la période post-traumatique. Cette perspective fait référence au chronosystème et permettra d'établir des liens afin de comprendre la dynamique entre les facteurs de protection ou de risque qui contribuent au rétablissement.

CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE

« Agir, c'est faire confiance à l'imprévisible. »

Jacques Salomé ; Je m'appelle toi (1990)

Ce chapitre s'intéresse en premier lieu au but et aux objectifs de cette étude. Par la suite, le type de recherche utilisé est décrit, les stratégies de collectes de données et d'analyse sont exposées et les thèmes et sous-thèmes abordés dans les entrevues sont présentés. Également, les principales considérations éthiques retenues sont soulignées.

4.1 But et objectifs de recherche

Le but de la présente recherche est de documenter le vécu des enseignants en ce qui a trait à la survenue d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire. Pour atteindre ce but, trois objectifs spécifiques ont été identifiés :

- Documenter les définitions que donnent les enseignants au concept de crise à potentiel traumatique en milieu scolaire et la perception de leur rôle avant, pendant et après ce type d'évènement pour le rétablissement des élèves.
- Recueillir le point de vue des répondants en ce qui a trait aux conséquences que les événements à potentiel traumatique ont sur eux-mêmes.
- Identifier les facteurs contextuels, individuels, environnementaux et organisationnels qui ont facilité ou nui à leur adaptation et à leur rétablissement à la suite de ce type d'évènement.

4.2 Type de recherche

Le type de recherche qui a été privilégié est une enquête qualitative de type exploratoire-descriptive. Cette méthode de collecte de données a permis la description des perceptions des individus concernés en tenant compte de leurs préoccupations actuelles. Elle a aussi permis l'exploration des liens qui existent entre certains facteurs pris en considération dans cette étude et le rétablissement des enseignants. Les thèmes de

recherche ont porté sur les perceptions, le vécu des personnes, la compréhension qu'ils ont du phénomène à l'étude, leurs besoins perçus, leurs sentiments ressentis ainsi que sur l'influence qu'ont certains facteurs sur leur rétablissement. Les participants à cette étude ont eu l'occasion de réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs réactions et sur les contextes dans lesquels ils évoluent (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, et Turcotte, 2000). Ce type d'enquête a favorisé l'approfondissement, le respect de la culture organisationnelle, l'accès au contenu non-verbal et a permis l'émergence de spécificités insoupçonnées (Maltais et Pouliot, 2017).

4.3 Population à l'étude

Les participants de la population à l'étude ont été sélectionnés de façon non probabiliste dans une strate spécifique. En effet, pour participer à la recherche, les personnes devaient être à l'emploi de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay et exercer la profession d'enseignant, qu'ils soient permanents ou non, sans égard pour les années d'ancienneté. Les personnes retenues devaient avoir vécu un événement à potentiel traumatique en milieu scolaire au cours des cinq dernières années et devaient enseigner au secondaire dans une école publique. Les enseignants qui n'ont pas vécu les crises au cours des cinq dernières années ont été exclus de l'étude.

4.5 Mode de recrutement des participants

Cet échantillon a été constitué de volontaires sollicités par courriel (annexe 1) envoyé par l'entremise des directions d'établissement à l'ensemble des enseignantes et des enseignants des quatre écoles secondaires de la CSRS, à la suite de l'approbation de la direction générale de la commission scolaire.

Dans ce courriel, les objectifs de la recherche ont été présentés ainsi que les engagements et les modalités de l'étude. La taille de l'échantillon a été déterminée en fonction, premièrement, du nombre de personnes qui ont manifesté leur désir de participer

à cette étude et aussi en fonction de la saturation des données (Maltais et Pouliot, 2017; Mayer et al., 2000). Neuf personnes se sont portées volontaires. Considérant que l'étudiante-chercheuse est appelée à travailler avec le personnel des écoles secondaires dans le cadre de ses fonctions, aucune autre démarche de sollicitation n'a été entreprise, ceci dans le but d'éviter de mettre de la pression induite aux individus. Qui plus est, la taille de l'échantillon de l'entrevue qualitative peut compter de 8 à 10 participants, ce que Frisch (1999) considère suffisant pour obtenir suffisamment d'informations pour bien décrire la réalité des individus participants à une étude qualitative. Avant leur entrevue, chacun des participants a également lu et signé un formulaire d'information et de consentement à la participation à la recherche qui apportait des informations supplémentaires sur le déroulement de cette étude (annexe 2).

4.6 Mode et instruments de collecte des données

L'ensemble des volontaires a complété un questionnaire sociodémographique (annexe 3) qui fait état des éléments suivants : âge au moment de l'entrevue, genre, statut civil, présence d'enfants à la maison, pays d'origine, région d'origine, nombre d'années dans la région, revenu annuel individuel, revenu annuel familial, dernière année de scolarité terminée, nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, champs d'expertise, nombre et types d'événements à potentiel traumatique vécus dans le cadre du travail, formation reçue en mesures d'urgence et présence de la famille dans la région.

Ensuite, des entrevues individuelles réalisées à l'aide d'un guide d'entrevue semi-dirigé (voir le guide d'entrevue à l'annexe 4 et l'outil de soutien pour l'entrevue pour les participants à l'annexe 5) ont été privilégiées pour la collecte de données. L'entrevue individuelle a été choisie plutôt que des rencontres de groupe ou des études de cas. Cette décision repose sur des considérations éthiques et pratiques. Les objectifs de la recherche comportent des éléments très personnels qui auraient pu être portés sous silence dans le cas où des confrères de travail auraient été présents. L'entrevue semi-dirigée a permis d'explorer des thèmes spécifiques tout en favorisant la réflexion et la recherche de liens entre les facteurs à l'étude. Elle a aussi permis l'expression du vécu, des sentiments et

l'exploration de la réalité perçue par chacun des individus. Ce type d'entrevue cadre bien avec les objectifs de l'étude qui propose de connaître des perceptions sur certains éléments et de faire des liens entre des variables (Mayer et al., 2000). En revanche, l'entrevue semi-dirigée n'a pas permis de faire ressortir des généralités sur le phénomène à l'étude et demeure limitée dans le nombre d'éléments que l'on a pu traiter lors d'une seule rencontre. Les thèmes et les sous-thèmes de l'entrevue sont présentés au Tableau 2.

4.7 Analyse des données

Pour les informations recueillies à l'intérieur du questionnaire sociodémographique, un fichier Excel a permis d'établir un portrait précis des répondants en ce qui a trait à leurs caractéristiques sociodémographiques.

Pour ce qui est des entrevues semi-dirigées, chaque entrevue a été enregistrée à l'aide d'un appareil numérique et a fait l'objet d'une transcription intégrale de leur contenu. Dans un premier temps, ces verbatims ont fait l'objet à plusieurs reprises d'une lecture flottante avant que les données recueillies soient regroupées puis analysées par thèmes et sous-thèmes sous forme de tableaux. L'analyse des différents thèmes et sous-thèmes dans une approche globale a permis d'établir des relations entre les éléments et d'explorer les liens entre les facteurs et leurs conséquences sur le rétablissement des enseignants. Ainsi, compte-tenu du type de recherche qualitative, l'analyse de contenu a été privilégiée. En effet, l'enregistrement des entrevues a permis d'avoir accès au contenu de façon précise. L'analyse des entrevues individuelles a été effectuée à l'intérieur d'une classification préétablie qui a favorisé la découverte de sens et des principales idées émises dans le discours des interviewés (Mayer et al., 2000). Cette analyse a été effectuée en fonction des différentes catégories de facteurs proposés dans le modèle étiologique de Fletcher (2003) des différents systèmes retrouvés à l'intérieur du modèle bioécologique et des étapes des plans de gestion de crise.

Tableau 2
Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue

Thèmes	Sous-thèmes
Contexte professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences professionnelles; • Statut d'emploi; • Tâches.
Perception de la crise en milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de la crise traumatique en milieu scolaire; • Différents types de crise; • Mission des écoles lors d'événements traumatiques; • Objectifs des actions lors d'événements traumatiques.
Perception face à son rôle dans chacune des étapes des plans de crise	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle en promotion des comportements sains et sécuritaires; • Rôle dans la détection des risques; • Rôle en prévention; • Rôle pour la préparation; • Rôle lors de l'action; • Rôle dans le rétablissement; • Rôle dans l'apprentissage.
Conséquences	Conséquences possibles des événements sur : <ul style="list-style-type: none"> • Les installations; • La clientèle; • Les travailleurs; • L'organisation; • La communauté; • Soi-même.
Expériences traumatiques vécues dans le cadre de ses fonctions	<ul style="list-style-type: none"> • Événements traumatiques ayant eu des répercussions à l'école (vécus à l'intérieur ou à l'extérieur); • Degré d'exposition à l'événement; • Rôles joués durant l'événement et immédiatement après; • Perception face au travail de l'organisation; • Perception face au travail des partenaires; • Attentes face à l'organisation.
Réactions lors de ces événements	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiments éprouvés; • Réactions.
Facteurs ayant contribué au rétablissement	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de l'événement qui ont contribué à la résolution positive de la crise; • Qualités et caractéristiques personnelles qui ont contribué à la résolution positive de la crise; • Qualités et caractéristiques de l'organisation qui ont contribué à la résolution positive de la crise; • Qualités et caractéristiques de l'environnement qui ont contribué à la résolution positive de la crise.
Facteurs ayant nui au rétablissement	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de l'événement qui ont contribué à rendre le travail plus difficile; • Limites et caractéristiques personnelles qui ont contribué à rendre le travail plus difficile; • Limites et caractéristiques de l'organisation qui ont contribué à rendre le travail plus difficile; • Limites et caractéristiques de l'environnement qui ont contribué à rendre le travail plus difficile.

Sentiment d'auto-efficacité vécu ou non	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiments vécus au niveau de l'auto-efficacité en regard de l'intervention de crise; ▪ Liens perçus entre son sentiment d'auto-efficacité et : L'événement lui-même; Ses propres réactions; Ses caractéristiques personnelles ayant contribué ou non au sentiment d'auto-efficacité; Les caractéristiques de l'environnement; Les caractéristiques de l'organisation; Son niveau de préparation.
Besoins spécifiques informationnels, de soutien, contextuel, matériel afin de traverser la crise de façon constructive	<p>Dans chacune des étapes des plans de gestion de crise</p> <ul style="list-style-type: none"> • En promotion des comportements sains et sécuritaires; • En prévention; • En détection des risques; • En préparation; • En action; • Pour le rétablissement; • Pour l'apprentissage.
Les apprentissages à la suite de l'événement	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les apprentissages réalisés à la suite de l'événement; • Quelles actions ferait-il autrement?
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recommandations pour les plans de crise : Aux directions d'établissement; Aux enseignants; Aux intervenants psycho-sociaux; Aux acteurs de première ligne externe (policiers, ambulanciers); À la commission scolaire; ▪ Recommandations générales.

Pour réaliser cette analyse de contenu, ont été respectés les étapes proposées par Mayer et al. (2000) qui sont 1) la préparation du matériel, 2) la préanalyse, 3) l'exploitation du matériel ainsi que 4) l'analyse et l'interprétation des résultats. Ces auteurs ont identifié, dans leurs recherches, cinq règles à respecter afin d'optimiser la validité de l'analyse de contenu. Il s'agit de a) l'exhaustivité, b) la représentativité, c) l'homogénéité, d) la pertinence et e) l'univocité. Ces règles ont été appliquées afin d'optimiser la qualité des résultats de la recherche.

4.8 Considérations éthiques

Le type de recherche qualitative de type exploratoire peut donner place à l'interprétation des résultats et aux jugements lors de la compilation et de l'analyse des données. Les résultats des recherches, pour demeurer scientifiques, doivent respecter, avec

le plus de précision possible, un cadre d'analyse scientifique. Tout en favorisant la collecte de données à partir des personnes qui vivent la problématique, elle oblige les individus qui participent à raconter des événements ou des constats qui peuvent soulever des émotions parfois difficiles. Pour ce faire, l'identification de certaines ressources pouvant venir en aide aux personnes interviewées a été effectuée. Une liste de ces ressources a été distribuée à chacun des répondants. Compte-tenu du sujet à l'étude et des objectifs de la recherche, des entrevues individuelles ont été privilégiées et les répondants ont été informés des objectifs et des modalités de la recherche lors du recrutement des participants et avant le début de chacune des entrevues semi-dirigées.

La confidentialité des participants a été assurée dans toutes les étapes du processus de recherche. Le recrutement des participants s'est effectué confidentiellement et le milieu de travail de chaque enseignant n'a pas été informé de leur participation à l'étude. La codification des outils de collecte des données et de chacun des verbatims a permis de conserver l'anonymat et les enregistrements des entrevues ont été détruits lorsque l'ensemble des verbatims ont été complétés. Aucune information nominative ou tout autre type d'information permettant de reconnaître des répondants ne sera transmise d'une façon ou d'une autre. La signature d'un formulaire de renseignements et de consentement, dans lequel toutes les informations requises pour les individus, a fait état des modalités de cette étude. Cette étude a reçu une certification éthique de la part du comité d'éthique de l'UQAC (Numéro de référence : 602.612.01) (annexe 6).

CHAPITRE V

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Qu'est-ce que signifie «apprivoiser»?
C'est une chose trop oubliée, dit le renard.
Ça signifie « créer des liens...»
 Antoine de St-Exupéry; Le petit prince

À l'intérieur de ce chapitre, les résultats de recherche sont présentés. La première partie fait état des caractéristiques sociodémographiques des répondants. Par la suite, les principaux faits saillants recueillis lors des entrevues individuelles sont exposés. Il est alors principalement question de la description de la profession d'enseignant, des caractéristiques de la définition de la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire et des types d'événements qui sont susceptibles de se produire dans les établissements d'enseignement. Subséquemment, il est question des sentiments vécus par les répondants, et des conséquences possibles de ces crises sur eux-mêmes et sur les autres individus et groupes du milieu scolaire, du rôle perçu des enseignants ainsi que des différents acteurs en présence dans les différentes étapes des plans de gestion de crise. Puis, les différents facteurs ayant contribué ou nui au rétablissement des répondants dans le cadre de la survenue d'événements à potentiel traumatique sont présentés pour les trois périodes de temps, c'est-à-dire, la période pré-événement, péri-événement et la période post-événement. Finalement, les apprentissages réalisés à la suite des expériences à potentiel traumatique vécues ainsi que les recommandations des répondants à l'égard de différents acteurs en présence terminent le cinquième chapitre. Ces données ont été recueillies à l'automne 2018.

5.1 Caractéristiques sociodémographiques des répondants

Les répondants sont majoritairement des femmes (n=6). Lorsqu'ils ont complété le questionnaire sociodémographique, ils étaient tous âgés de plus de 30 ans (n=9) et cinq d'entre eux vivaient en couple. Tous étaient originaires du Canada (n=9) et principalement de la province du Québec (n=8). Tous les répondants ont mentionné vivre dans la région

du Saguenay-lac-St-Jean depuis plus de 25 ans (n=9) et certains sont nés dans cette région (n=6). Certains d'entre eux avaient des enfants à charge (n=4) et pour la grande majorité (n=8), la présence d'autres membres de la famille dans la région est soulignée. Environ la moitié des répondants avaient, en 2017, un revenu familial brut supérieur à 140 000\$ (n=5). La majorité exerçait la profession d'enseignant depuis 20 ans et plus (n=7) et avait un statut d'emploi permanent (n=8). Le tableau 3 présente les caractéristiques sociodémographiques des répondants.

Tableau 3
Caractéristiques sociodémographiques des répondants

Genre	Femme	6
	Homme	3
Âge	31 et 35 ans	1
	36 à 40 ans	1
	41 et 50 ans	3
	51 à 60 ans	4
État civil	Célibataire	2
	Marié/conjoint de fait	5
	Séparé/Divorcé	2
Enfants à charge	Oui	4
	Non	5
Province d'origine	Québec	8
	Autres	1
Ville d'origine	Saguenay	6
	Autres	3
Nombre d'années dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean	26 à 40 ans	4
	41 et plus	5
Présence d'autres membres de la famille dans la région	Oui	8
	Non	1
Revenu individuel brut 2017	40 000\$ à 59 999\$	1
	60 000\$ à 74 999\$	1
	75 000\$ et plus	7
Revenu familial brut 2017	60 000\$ à 79 000\$	4
	140 000\$ ou plus	5
Niveau de scolarité	Baccalauréat	9
Nombre d'années dans l'enseignement	6 à 15 ans	2
	16 à 19 ans	1
	20 à 25 ans	5
	26 à 30 ans	1
Statut d'emploi permanent	Oui	8
	Non	1

5.2 La profession d'enseignant décrite par les répondants

Dès le début des entrevues individuelles, les répondants avaient à décrire leur profession d'enseignant. Cette description portait sur les valeurs, la mission de l'enseignement au secondaire et l'importance sociale de cette profession telles que perçues par les répondants. Également, ils ont été questionnés par rapport aux éléments qu'ils considèrent faciles et difficiles dans le cadre de leurs fonctions. Finalement, ils ont pu décrire quelques-unes de leurs caractéristiques personnelles en tant qu'enseignant.

5.2.1 Description de la profession

Les enseignants qui ont été rencontrés ont décrit la profession de façon globale. Ils ont fait ressortir plusieurs éléments. Tous ont abordé la transmission du contenu et des savoirs mais ils ont aussi mis en évidence d'autres éléments qu'ils considèrent essentiels à la profession.

En ce qui concerne le volet académique, la maîtrise et la mise en forme du contenu sont nommés. À ce sujet, un des répondants se considère comme « un professionnel de la pédagogie » (Joe)⁴. Il estime aussi, à l'instar d'autres répondants, que la transmission du savoir-être et du savoir-faire sont prioritaires.

L'enseignement en 2018, ... c'est beaucoup plus une question d'éducation à la vie, que vraiment transmettre de la matière... Les élèves ont plus besoin d'apprendre à vivre que d'apprendre la matière que je donne. Et une structure aussi. (Ann)

... le savoir va venir tout de suite si tu as les deux autres, le savoir-être, le savoir-faire, le savoir ça va venir tout seul. (Joe)

À l'intérieur du volet pédagogique, les enseignants ont à prendre les mesures pour faciliter l'apprentissage des élèves. Ils animent et le font de façon à rendre l'instruction agréable, afin que les élèves soient ouverts et prêts à recevoir les savoirs. Ils encadrent, ils aident les élèves à apprendre, ils les accompagnent autant dans leur apprentissage que dans

⁴ Tous les prénoms utilisés dans ce mémoire sont fictifs.

ce qu'ils deviendront comme individu. L'épanouissement des jeunes, le côté humain de l'enseignement, l'éducation à la vie apparaissent comme des priorités pour lesquelles les enseignants ont à assumer un rôle de guide.

Un enseignant, d'abord ça donne de l'enseignement proprement académique, mais c'est sûr que dans notre travail, particulièrement en adaptation scolaire, on a un volet qui va beaucoup plus vers l'humain. Donc c'est réussir à prendre le jeune à une place et à l'amener un petit peu plus loin. (Josée)

Le côté humain est hyper important. C'est sûr, quand on parle d'un enseignant, la première chose qu'on se dit c'est celui qui va transmettre le savoir... C'est drôle de dire ça mais pour moi, c'est presque secondaire. Moi, ma matière première, c'est le jeune. (Joe)

Considérant que les enseignants accompagnent les mêmes élèves durant une année scolaire seulement, ils doivent mettre rapidement de l'avant des stratégies qui les amènent à progresser. À ce titre, certains défis comme le temps (n=3), les difficultés des élèves et la préoccupation de les guider vers les ressources qui répondent adéquatement à leurs besoins ont été mentionnés par quelques répondants.

C'est réussir à prendre le jeune à une place et à l'amener un petit peu plus loin. Et on a dix mois pour le faire. (Josée)

Ils arrivent le matin avec tout leur petit vécu personnel et il faut avoir les yeux grands ouverts et être capable, si besoin, de les envoyer aux bonnes ressources, au bon moment ou être capable d'ouvrir une petite porte en leur jasant un peu tout seul, pour voir si on peut faire quelque chose pour les aider. (Marie-France)

5.2.2 Mission de l'éducation

Dans la lignée des constats faits précédemment, les répondants stipulent que la mission de l'éducation se présente sous différents aspects car, en plus d'instruire, de socialiser et de qualifier, d'offrir de la formation académique, la mission de l'éducation est aussi de guider, d'accompagner, d'outiller les élèves pour qu'ils soient en mesure de progresser et apprendre à vivre en société. Leur mission est donc de les amener à progresser, et ce, peu importe le niveau et l'état dans lequel ils se trouvent.

Instruire, socialiser... Mais à travers ça, c'est beaucoup apprendre à vivre, pour moi en tout cas, ce n'est pas uniquement la matière. (Ann)

Instruire, socialiser... La mission c'est ça, c'est prendre quelqu'un et de lui permettre de cheminer dans toutes ses sphères de vie je pense, tant au niveau académique qu'au niveau personnel... se faire confiance, vivre des réussites. Ma mission c'est ça effectivement, c'est d'instruire, socialiser... qualifier... on essaie de les rendre le plus loin possible dans un programme... on a une « *job* » à faire, mais c'est ça mon rôle, vraiment, d'accompagnateur. (Josée)

C'est guider les élèves autant pédagogiquement que moralement je pense, vers une réussite scolaire. (Johanne)

Je me donne comme mission, au départ, la réussite de mes élèves. Oui, la réussite de mes élèves, leur montrer qu'ils peuvent être capables d'être autonomes, de cheminer, de réussir par eux-mêmes. (Marie-France)

Créer un milieu de vie favorable est aussi au cœur des préoccupations des répondants. Considérant que les élèves sont présents plusieurs heures par jour à l'intérieur des établissements scolaires, les répondants estiment qu'il est fondamental de créer un milieu où tout le monde peut apprendre, qui peut ressembler à une deuxième famille, où les jeunes seront encouragés à poursuivre leurs bons coups et où ils sont à l'aise d'évoluer. Les élèves sont donc au centre de leur mission.

Moi ma mission c'est justement que le jeune persévère, qu'il ne lâche jamais, qu'il ne baisse pas les bras. Un élève qui subit échec après échec, c'est facile de baisser les bras, mais moi ma mission c'est justement qu'il garde le moral qu'il continue de persévérer et qu'il continue de travailler. C'est de l'encourager dans ses bons coups au lieu de lui taper sur la tête quand ça va mal. (Joe)

Si je suis capable qu'il ait (l'élève) été bien, qu'il soit à l'aise et que là on ait un environnement qui est bon, moi je vais être heureuse là-dedans. C'est vraiment... un milieu où tout le monde peut apprendre. (Marie)

En plus de la dimension humaine, les répondants estiment que la mission de l'éducation est de favoriser le développement des élèves en tant que citoyen à part entière et susciter leur implication dans la société. Les milieux scolaires forment des futurs citoyens qui devront comprendre le rôle qu'ils auront à jouer ainsi que les responsabilités

qu'ils devront assumer. Ainsi, selon les enseignants rencontrés, l'école doit amener les élèves à être des éléments positifs et actifs de la société.

On a un rôle au niveau de la formation académique oui, mais encore plus au niveau de la formation d'un futur citoyen. (Joe)

La mission de mon travail, c'est de les amener à être dans la société... un point positif. Et comprendre qu'ils ont un rôle à jouer dans cette société là... et tu as une responsabilité. (Samuel)

La mission d'éducation c'est d'amener des connaissances aux jeunes et les amener vers la réussite, leur faire découvrir le monde. (Justine)

5.2.3 Valeurs liées à la profession d'enseignant

La réussite scolaire, la persévérance, la rigueur, l'importance de faire de son mieux demeurent les principales valeurs que prônent la plupart des enseignants interviewés. Permettre aux élèves d'être fiers de leur cheminement et de leur progression sont également les principales préoccupations des enseignants. Le dépassement de soi permet d'amener les élèves à utiliser le maximum de leurs capacités intellectuelles.

Leur présenter des éventails de façons de penser, d'activités, de repères culturels qu'ils ne connaissent pas nécessairement. (Johanne)

Considérant que huit des répondants ont situé la progression des élèves en tant que mission de base, le respect de ces derniers s'impose. Cette principale valeur se conjugue de différentes façons. Notamment, par le respect de la personne, de soi et des autres. De plus, le respect de l'autorité prend son sens dans le monde scolaire. Le respect des pairs dans leur singularité et dans leurs différences est également une des valeurs qui doit être prodiguée par les enseignants. D'autres dimensions ont finalement du sens en milieu scolaire comme le respect des besoins des gens qui sont présents au sein des établissements scolaires, le respect du rythme de chacun et le respect des lieux.

Je vais mettre le respect en premier finalement. Le reste va suivre. Le respect dans son ensemble, que ce soit les uns vis-à-vis les autres et vis-à-vis le matériel et vis-à-vis les enseignants et tout ce qui existe. (Marie-France)

Je les amène vers des choses qu'ils n'auront pas l'occasion de développer ailleurs. Être responsable, se respecter, respecter les autres aussi et t'organiser. Juste s'organiser pour travailler... (Justine)

Je te dirais que pour moi il y a un règlement dans ma classe puis j'y tiens mordicus parce que je suis comme ça, c'est le respect... Je vais vous respecter, je m'attends à ce que vous me respectiez. Mais plus important encore c'est de vous respecter entre vous. (Joe)

Les valeurs sociales d'accueil, d'équité, de justice, de tolérance, d'appartenance sont aussi des éléments nécessaires pour le vivre ensemble, pour l'établissement de liens de confiance entre tous les acteurs du milieu scolaire. Ces valeurs sociales exigent que les enseignants soient des modèles de cohérence qui favorisent l'entraide dans un contexte où la joie de vivre, le bonheur, l'humour, l'empathie et le sourire sont des alliés.

... être un modèle le plus possible en essayant, par mes actions et mes réactions, de leur montrer qu'avec le temps, c'est bien quand on est capable d'interagir de manière éduquée et sensée le plus possible. (Marie-France)

5.2.4 Importance sociale du rôle de l'enseignant

La perception qu'ont les répondants de la mission de l'éducation amène ces derniers à considérer leur rôle comme un des éléments essentiels au développement de la société. À ce sujet, un des répondants mentionne que son rôle est aussi important que celui de médecin. Pour ce dernier, enseigner demeure une vocation où les principaux intéressés (les enseignants) peuvent laisser leur marque chez plusieurs de leurs élèves, ce qui leur permet de progresser. Être enseignant demeure à ses yeux, ainsi qu'aux yeux des autres répondants (n=8), une responsabilité tant humaine qu'académique.

Je pense que c'est un travail aussi important que la médecine. Parce que si tu es en santé mais que tu ne sais pas... on ne t'a pas montré que ton plein potentiel, bien tu es juste en santé, tu aspiras de l'air mais tu n'apportes rien. Alors que si on te montre, si on allume des petites flammes... (Samuel)

L'enseignant assume un rôle social qui se poursuit à l'extérieur des murs des établissements et il est primordial qu'il agisse comme modèle (n=7). Être un modèle exige d'être conscient de l'empreinte qui sera créée dans la vie des élèves. Car en agissant comme

personne de référence, certaines attitudes peuvent être reproduites par l'apprenant et influencer ses comportements. Ce rôle poursuit occasionnellement l'enseignant dans le temps. En effet, des années plus tard, il sera encore confronté à rencontrer d'anciens élèves pour qui il devra garder sa cohérence.

On n'a pas une grande fenêtre dans une vie, on a dix mois, mais c'est important de penser à l'impact qu'on a sur les jeunes et les traces qu'on laisse avec les choses qu'on dit et les choses qu'on fait. (Josée)

... tu ne peux pas être enseignant et sortir de l'école et ne plus être enseignant; ça te suit partout. Tu es appelé à rencontrer des jeunes, des anciens élèves tout le temps. Quand tu es enseignant, tu es un modèle, alors tu te dois d'agir en tant que tel! (Joe)

5.2.5 Éléments faciles dans la profession d'enseignant

En premier lieu, les enseignants éprouvent beaucoup de facilité à se retrouver dans la classe (n=7), à se présenter devant les élèves, à entrer en contact et en relation avec eux. Les répondants (n=5) affirment avoir de la facilité à créer un lien avec les élèves et à s'exprimer devant le groupe. Ils éprouvent aussi de la facilité à maîtriser leurs contenus, à enseigner et à transmettre leur matière. Par l'authenticité, ils créent la proximité et un répondant mentionne qu'il apprend beaucoup des jeunes.

... Moi je trouve que quand tu es dans la classe, c'est là que tu es à ton plein potentiel, que ça roule, que ça va bien, même s'il y a des cas difficiles. (Samuel)

Ce qui est facile... est-ce qu'il y a quelque chose de facile... bien moi, me présenter devant les élèves ce n'est pas quelque chose qui est difficile, ce n'est pas quelque chose qui me stresse... Alors pour moi, ça c'est assez facile. Entrer en lien c'est facile, avec la plupart... (Ann)

Qui plus est, selon une répondante, les milieux scolaires secondaires sont dotés d'équipes de travail qui facilitent l'entraide et le soutien. L'accessibilité des services internes favorise le travail multidisciplinaire et l'épanouissement des élèves.

... c'est qu'on est plusieurs en adaptation scolaire, ça nous aide à nous soutenir. On est capable d'aller voir d'autres personnes et de se questionner, d'avancer. On a beaucoup plus de soutien. Il y a plein de monde qui sont là, donc on est

capable de les orienter (les élèves). Éventuellement je vais faire venir quelqu'un qui va pouvoir t'aider... (Marie)

5.2.6 Défis de la profession d'enseignant

Les défis rapportés par les enseignants sont nombreux au regard de la profession qu'ils exercent. Ils sont regroupés en cinq grands types de défis : 1) les défis administratifs et ceux liés au type de gestion, 2) les politiques d'inclusion des élèves en difficulté, 3) les interactions entre collègues, 4) la dimension humaine ainsi que 5) les défis liés à l'encadrement des élèves.

Les défis administratifs et ceux liés au type de gestion

Les répondants ont abordé les défis administratifs et ceux liés aux types de gestion de différentes façons. Au point de vue administratif, il est question de budget et cet élément détermine en effet plusieurs autres facteurs qui peuvent influencer les défis quotidiens comme les classes surpeuplées (n=3). Le type de gestion administratif, disciplinaire est qualifié de difficile à supporter. Dans le même ordre d'idées, certains répondants affirment que les demandes et les exigences de la direction sont souvent trop nombreuses. De plus, il est parfois compliqué de respecter intégralement les normes établies car elles demeurent difficiles à appliquer. Le système d'éducation lui-même est spécifiquement identifié (n=2) comme un défi.

Tout ce qui n'est pas dans la classe. Autant l'administratif, la précarité... Les normes qui viennent d'en haut... Les classes surpeuplées... Oui, c'est tout ce qui est autour de l'école qui est difficile. (Samuel)

Le côté technique, la préparation, la correction, le système... la définition de tâche, etc., tout ce que la direction nous demande de faire. En fait, ce que je trouve facile c'est dans ma classe avec mes élèves et ce que je trouve dur, c'est en dehors de la classe. Oui, c'est ça. (Johanne)

Pour l'instant c'est le système lui-même... (Ann)

Les politiques d'inclusion et d'intégration des élèves en difficulté

Le second défi rapporté par les répondants concerne les politiques gouvernementales d'intégration des élèves en difficulté (n=2). Dans la même lignée, pour trois répondants, la

diversité des clientèles en classe provoque une perte de repère quant aux stratégies efficaces à adopter et contribue à alimenter un sentiment d'insatisfaction au regard de son propre enseignement. Pour les enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité est affecté dans deux directions, c'est-à-dire qu'ils sont préoccupés à la fois pour les élèves qui éprouvent plus de difficulté à l'égard des apprentissages et à la fois pour ceux qui ne peuvent progresser. Il est alors difficile pour les enseignants d'utiliser leur plein potentiel et leurs activités liées à la transmission des connaissances sont ralenties.

L'intégration de tous les jeunes en difficulté, supposément pour une bonne cause, parce qu'on veut que tout le monde ait la même chance. Mais ce n'est pas vrai qu'en intégrant des élèves en difficulté, on leur donne la même chance dans un groupe de trente-trois, ce n'est pas vrai. (Ann)

En fait, ce qui est difficile, c'est le manque d'homogénéité des groupes. Ça c'est difficile parce qu'il faut travailler plein d'aspects ou être de différentes manières en même temps parce que c'est tellement hétéroclite dans nos classes au niveau de la vitesse de travail, au niveau des tempéraments, au niveau des réactions, au niveau de l'éducation, au niveau des besoins, que ça, ça devient presque impossible de convenir à tout le monde... c'est quasiment être aux jeux Olympiques et d'essayer d'atteindre la ligne d'arrivée. Oui. (Marie-France)

Les interactions entre collègues

En ce qui a trait aux interactions entre collègues, certains comportements et attitudes sont parfois pénibles à tolérer et ne sont pas productifs et soutenant. De même, la peur du jugement des confrères (n=4) en ce qui a trait aux compétences et aux difficultés rencontrées propulse l'enseignant vers l'adoption de comportements d'isolement, l'empêche de trouver du soutien et d'utiliser des stratégies adaptées aux différentes problématiques vécues en classe.

Parfois, les attitudes des collègues, les gens qui s'écrasent au lieu de se remonter. C'est-à-dire les gens qui vont écraser les autres. (Ann)

Alors c'est la peur du jugement parce qu'il n'y a pas un prof qui gère sa classe comme un autre, chaque prof a sa façon. (Jimmy)

Mais c'est un petit peu cruel le milieu de l'enseignement; on va avoir tendance à pointer du doigt celui qui va dire qu'il a de la difficulté. (Joe)

La dimension humaine de l'enseignement

Un autre aspect qui peut affecter les répondants fait référence aux différentes tâches ou dimensions multifactorielles de l'éducation qui ne sont pas incluses dans la fonction de la transmission des savoirs, soit les dimensions humaines de l'enseignement. Ainsi, le vécu difficile de certains jeunes au sein de leur milieu de vie et l'absence de pouvoir pour changer ces réalités demeurent des obstacles au bien-être des enseignants. De plus, il demeure difficile de vraiment connaître chacun des élèves et cette dimension propulse les enseignants dans des zones d'insécurité, car ils ne sont pas en mesure d'identifier tous les facteurs qui influencent la stabilité du groupe et des personnes qui le composent. Ils font alors face à des risques insoupçonnés qui peuvent avoir des impacts sur leur quotidien mais aussi lors de l'avènement d'événements potentiellement traumatiques. Finalement, la dévalorisation et la perte d'espoir exprimées par certains jeunes qui éprouvent des difficultés depuis de nombreuses années et l'annonce d'échecs demeurent des défis que les répondants doivent régulièrement surmonter.

Dans une classe après ça, ce qui est difficile, c'est de gérer toutes les personnalités qui sont très différentes, c'est d'être capable de réconforter tout le monde, de faire que tout le monde se sente bien. C'est de jamais savoir ce qui va exploser ou pas, ... C'est ne pas connaître en profondeur les humains qui sont devant nous et pourtant il faut être en relation avec eux toujours. (Ann)

Tu ne peux pas être avec des ados si tu ne les aimes pas. Alors tu chemines, tu chemines, tu te dis tout le long... il faut que je garde le cordon, il faut qu'il reste là, qu'importe ce qui arrive, il faut que le cordon revienne parce que tu en as pour dix mois avec ce jeune là en avant de toi. Alors c'est le défi, il est là, comment arriver que le jeune finalement il veut te respecter. Il faut que tu l'amènes à penser ça et à écouter et comprendre que ce que tu fais c'est bon pour lui... (Marie-France)

Le plus difficile pour moi je te dirais... c'est d'annoncer un échec à un élève, je trouve ça extrêmement dur. Parce que je sais très bien que ce n'est probablement pas la première fois qu'il entend, qu'il reçoit un échec... je te dirais aussi, des fois, le fait que tu n'as pas de pouvoir sur certaines situations. Par exemple sur ce qui se passe à la maison. (Joe)

Il y en a des jeunes que ça fait tellement longtemps qu'ils sont en difficulté, qu'ils ne croient pas qu'on est capable de faire quelque chose. Moi je suis un pas bon, je ne suis plus capable, pensez-vous que vous allez vraiment changer quelque chose?... Donc on a à se battre contre bien des années de difficultés. (Marie)

L'encadrement des élèves

Les défis liés à l'encadrement demeurent la gestion des comportements, autant dans la classe qu'à l'extérieur ainsi que la gestion de l'intimidation et du harcèlement.

J'ai l'impression que je tiens un cerf-volant, un gros cerf-volant. Il faut toujours que tu tiennes fort, parce que si tu lâches le moindre, tu pars... De les mettre dans un cadre, il faut maintenir un cadre cohérent, sécurisant et qui fonctionne... Dans le travail de l'enseignant en soi, effectivement la petite goutte du trouble de comportement qui est récurrent, de la gestion justement d'intimidation, de harcèlement... parfois autant la gestion de l'intimidé que de l'intimidateur. (Josée)

5.3 Caractéristiques de la crise en milieu scolaire secondaire

Cinq répondants ont éprouvé des difficultés à donner leur propre définition de ce que sont les crises à potentiel traumatique en milieu scolaire. Toutefois, une fois certaines de leurs caractéristiques identifiées, une définition de ce que peut être la crise ou l'événement à potentiel traumatique s'en dégage. Subséquemment, l'ensemble des enseignants ont été capables d'identifier les conséquences que ces événements peuvent avoir sur eux-mêmes et sur l'ensemble des autres acteurs de leur milieu.

5.3.1 Onde de choc

La crise à potentiel traumatique en milieu scolaire est vécue comme une onde de choc qui se répercute sur une petite cellule de personnes (famille, groupe d'amis, classe, niveau scolaire, groupe de confrères, membres de la direction, comité, etc.) mais qui peut remuer l'ensemble de la communauté scolaire. Selon le type de crise vécue, ses conséquences peuvent se manifester dans la collectivité et les différents milieux de vie des individus qui fréquentent les établissements scolaires. La crise à potentiel traumatique en milieu scolaire amène donc les individus dans une perturbation événementielle qui peut être brutale.

Moi je vois ça comme des crises, des cercles qui s'agrandissent. (Samuel)

Un dérangement profond d'un élève et de son entourage... c'est quelque chose qui perturbe profondément... ça ressemble à un tremblement de terre... (Johanne)

Quand on parle d'un groupe qui est dissident et qui décide de brasser, bien ça touche toute une cellule d'enseignants. Quand on parle juste d'une grosse crise de jeunes, soit par rapport à nous, par rapport à un autre, bien là ça va toucher juste toi. Alors il y en a de tous les niveaux je pense. (Josée)

... c'est un événement qui sort de l'ordinaire, qui sort de la petite routine... (Jimmy)

5.3.2 Imprévisibilité

L'état d'équilibre réfère à la stabilité, la constance et la continuité. Cependant, une des particularités de la crise elle-même est sa dimension d'inattendu; elle prend par surprise. Qui plus est, cette imprévisibilité induit un déséquilibre variable en fonction de différents facteurs liés à l'événement lui-même et de son contexte. Les écoles secondaires sont peuplées de plusieurs centaines de jeunes et d'adultes. En conséquence, le potentiel de crise s'accroît et les situations imprévues peuvent survenir plus fréquemment. Qu'il s'agisse de la classe, des corridors, de la cour extérieure, des risques associés aux installations, au climat, tous ces lieux et tous les acteurs du milieu scolaire sont susceptibles d'être confrontés à des incidents qui sortent des expériences habituelles vécues par les individus.

Il y a des gens déstabilisés par rapport à un événement. Et déstabilisés psychologiquement, parfois ça peut être aussi physiquement et pas savoir s'orienter... c'est quelque chose qui n'a pas été préparé, alors les gens sont perdus là-dedans, ... ça peut aller à la panique aussi... et on ne s'attend pas à ça. (Justine)

Celle la plus traumatique c'est celle qui est imprévisible, c'est le côté imprévisible des choses qui arrive et qu'il faut régler ou qu'on subit. Donc tu ne prévois pas, tu accuses le choc... qui t'arrive comme une tonne de briques. (Josée)

Tu commences un cours là et tu ne sais jamais, même un groupe d'excellence, tu en as toujours des drôles qui veulent faire le show, alors tu as toujours ça, un petit stress à gérer... Moi ce n'est pas vrai qu'après 25-30 ans

d'enseignement, j'arrive dans ma classe et je suis full relaxe; j'ai toujours un petit trac au début. (Jimmy)

Si je pouvais prévoir tout ce qui va arriver, eh! Il n'y en aurait pas de problème... Mais la crise intervient quand tu ne t'en attends pas... paf! Dans la face. (Joe)

Plusieurs événements à potentiel traumatique vécus par les enseignants sont liés à des situations survenues à l'intérieur de l'école par d'autres personnes que les répondants. Ces derniers font donc référence à des phénomènes vécus par d'autres personnes ou encore liés à des comportements d'élèves ou de confrères qui les entourent. Toutefois, certains répondants estiment que les événements peuvent être vécus par ceux-ci et également par des tiers. Effectivement, le potentiel traumatique peut être ressenti quand un membre du personnel avec qui l'on entretient des relations ou un élève qui est sous la responsabilité de l'enseignant, sont affectés par une situation particulièrement difficile. Dans le même ordre d'idée, certaines crises psychosociales ou psychopathologiques personnelles aux élèves ou aux membres du personnel et vécues à l'extérieur ont un potentiel traumatique pour les enseignants.

Que ce soit probablement induit par quelque chose d'externe, d'extérieur à nous. (Ann)

... ça dépend de l'événement. Quand on pense justement à des décès de collègues, bien c'est sûr que là ça touche une grande masse. (Josée)

Ça se passe au cœur d'une famille, d'un individu, mais ça a des répercussions partout dans le milieu, beaucoup... Parce que les élèves c'est du monde qui réagissent beaucoup à ces affaires-là, donc ça a beaucoup d'impacts dans une école secondaire. (Johanne)

... bien moi ce qui vient me chercher beaucoup, c'est quand je sais qu'il y a eu de la violence, parce qu'il y en a. Ce n'est pas tout le temps et ce n'est pas nécessairement souvent, mais si j'entends dire qu'un prof s'est fait tasser dans un mur par un élève ou par un parent, parce que c'est déjà arrivé, bien moi ça me... j'appelle ça une crise. (Marie-France)

5.3.3 Récurrence et accumulation

En plus de l'onde de choc et de l'imprévisibilité, les caractéristiques de la récurrence et de l'accumulation d'événements stressants supposent que les situations

difficiles obligent les acteurs en présence à agir rapidement et efficacement. En outre, la fréquence et la répétition des imprévus ou des crises induisent une accumulation de stress qui propulse les individus, les témoins ou les adultes en autorité qui vivent eux-mêmes ces événements, dans un état de vulnérabilité.

Le caractère récurrent, la chose qui revient tout le temps. (Josée)

Il peut arriver des petits événements d'un bord et de l'autre... je dirais que tu en as quasiment chaque jour. (Jimmy)

Mais c'est sûr que des petites crises dont je t'ai parlé tout à l'heure, bien il en arrive un peu à chaque semaine. Alors c'est sûr qu'un moment donné, on accumule, on accumule. Mais ça prend des échappatoires. (Joe)

5.3.4 Perception de l'événement et émotions suscitées

Même si des caractéristiques semblables se précisent à l'intérieur des crises à potentiel traumatique, des variables individuelles en détermineront le sens même. En effet, la perception singulière liée aux caractéristiques personnelles des personnes aux prises avec ce type d'événement influence la définition qu'ont donnée les répondants à ce concept. Ainsi, les caractéristiques personnelles des individus, leurs sentiments, leurs réactions ainsi que les émotions suscitées par les incidents, les accidents, les catastrophes, les violences ou autres types de crises à potentiel traumatique sont changeants d'une personne à l'autre.

... une crise potentiellement traumatique pour un individu, ne va pas l'être automatiquement pour l'autre... j'ai lu dans un livre, un événement a l'importance que tu lui accordes. (Jimmy)

Une crise c'est lorsque moi je sens que je n'ai plus le moyen de gérer une situation, comme si je perds un peu le contrôle... et ça, ça dépend des profs, mais il y a des choses en classe que je vais gérer. Mais une crise c'est quand un moment donné je ne sais plus, j'ai l'impression que je perds mes moyens face à quelque chose... (Ann)

On a une réaction plus forte que ce à quoi on est habitué de vivre... tout ce qui provoque une réaction un peu plus forte que la normale. (Ann)

Moi quand tu me dis le mot crise là, quand j'ai un malaise, quand je ne me sens pas bien, pour moi c'est une crise, c'est une situation de crise. Mon corps me le dit, je le sens. Quand je ne me sens pas bien, quand je ne me sens pas moi-

même c'est parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Dans ma tête une crise, oui ça peut prendre beaucoup d'ampleur, mais il peut avoir des mini-crisis aussi. Et ça on en vit quand même assez quotidiennement. Moi tout ce qui me met en état de stress... Tu parlais de crise, pour moi c'est une crise. Pour moi ce moment-là où j'ai dû respirer, le petit hamster est dans la tête, il fonctionne, tu te poses la question... bon... qu'est-ce que je fais. Cette espèce... en-dedans tu te sens... il y a un malaise. (Joe)

La perception de l'événement vécu influencera la conception du danger qui est présent et de la sécurité qui est ou non menacée. Les émotions qui sont liées au danger ou à la menace sont souvent la peur et l'insécurité. La compromission de la sécurité peut être réelle ou perçue comme telle. Dans cette perspective, la crise à potentiel traumatique représente un défi de taille à surmonter.

Tout ce qui implique un danger pour les élèves, l'enseignant. ... mais pas autant danger physique que des fois le psychologique, les marques que ça laisse. Que ce soit nous, nous sommes plus prudents, on a plus peur, mais les élèves qui après ça, ne sont pas à l'aise, viennent nerveux, je dirais plus vers ça, mais vraiment physiquement être menacé aussi, il y en a eu. (Marie)

Bien moi je dirais que c'est lorsqu'il y a de la peur qui s'installe, que tu as peur, c'est potentiellement traumatique. Et si c'est un geste grave, c'est potentiellement traumatique. ... lorsqu'il y a de la violence. Moi en tout cas je le vois comme ça potentiellement traumatique. Si ça touche une réaction agressive. (Marie-France)

Définir la crise à potentiel traumatique pour les écoles s'avère donc complexe. Cependant, les différentes caractéristiques identifiées regroupent des concepts inhérents à la crise.

5.4 Types de crises à potentiel traumatique vécues en milieu scolaire

Les types de crises à potentiel traumatique en milieu scolaire sont multiples et leur classification demeure complexe. Ces crises peuvent être vécues en classe, à l'extérieur de la classe ou même à l'extérieur de l'établissement. La nécessité de classer les événements personnels, qui n'ont pas tous un impact sur le milieu ou sur les enseignants s'avère donc

pertinente. Également, la classification des événements traumatiques suggère une panoplie d'autres événements pour les écoles.

Dans le contexte de la crise organisationnelle qu'a vécu la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay au cours des dernières années et considérant que deux des répondants ont identifié un conflit avec des membres de la direction en tant qu'événement le plus traumatique qu'ils ont vécu, ce type d'événement sera intégré dans la classification des types de crises à potentiel traumatique identifiés par l'un ou l'autre des répondants.

Tu as la crise personnelle de l'élève : parents séparés, son chum l'a laissé, ça, ça peut être une crise. Après ça tu as la crise de classe, une classe que l'ambiance n'est pas bonne, que tu ne réussis pas à aller les chercher... donc ça peut grossir comme ça jusqu'à une crise scolaire d'un tireur actif... (Samuel)

Il ne faut pas que tu anticipes trop ce qui peut arriver dans une classe, parce qu'il peut arriver tellement d'affaires, que c'est ça... (Jimmy)

5.4.1 Crise psychosociale

Chaque individu est susceptible de vivre, au cours de sa vie, un état de vulnérabilité lié à ce qu'il vit personnellement ou encore qui est lié à un événement particulier comme, par exemple, la perte de son emploi ou la perte d'un être cher. En considérant que les milieux scolaires sont peuplés d'humains qui proviennent de milieux variés et diversifiés et qui ont des facteurs de risque ou de protection individuels propre à chacun, le quotidien des écoles est teinté de multiples forces et d'une panoplie de vulnérabilités. En outre, les écoles offrent souvent le soutien nécessaire pour favoriser la résolution de problèmes et met en place des mesures pour faciliter l'adaptation ou le rétablissement des individus qui vivent des expériences individuelles qui les affectent. La vigilance des enseignants, le soutien et la compréhension sont alors sollicités à chaque jour.

... le jeune arrive et ses parents, je ne sais pas... il a mangé une claque, il s'est fait violenter par son père ou je ne sais pas trop. (Jimmy)

Un jeune qui est en peine, qui pleure... quand c'est fort et que ce n'est pas contrôlé, moi je trouve ça traumatisant. (Marie-France)

5.4.2 Crise psychopathologique

Dans la perspective où plusieurs dizaines, voire des centaines et parfois plus d'un millier d'individus sont présents dans l'école plusieurs heures par jour, les vulnérabilités personnelles peuvent fragiliser le climat de la classe ou de l'entourage. La crise psychopathologique peut être vécue à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement et avoir parfois des répercussions sur les enseignants mais aussi sur les autres membres du personnel, sur certains élèves ainsi que sur les témoins des événements. Quand l'enseignant est le confident de l'élève, il peut en résulter de la fatigue de compassion et son état d'équilibre peut être menacé.

... je ne l'ai jamais eu dans ma classe, mais je lui parlais souvent et un moment donné elle était absente deux semaines et là je la vois dans le corridor, elle dit... eh Bonjour! J'ai dit... il me semble que ça fait longtemps que je ne t'ai pas vue! Elle a dit... bien non, c'est parce que mon père s'est suicidé et c'est moi qui l'a trouvé dans la garde-robe. Là elle me conte ça, alors là je lui apporte mon écoute mais je la trouvais forte la jeune. Je ne le sais pas... aujourd'hui est-elle encore... je pense qu'elle n'est plus à l'école, mais en tout cas... ce sont toutes des situations où un jeune te dit ça... ça fesse. (Jimmy)

J'ai des petits cas qui m'arrivent où je me questionne, je me parle beaucoup là mais hier il m'est arrivé quelque chose... pas hier, vendredi... quelque chose que je n'avais jamais vu et je me suis dit, bon, il joue la comédie... il est dans le fond, on a une bonne relation... Et il s'est fâché pour absolument rien et là moi j'ai essayé de tourner ça à la rigolade, de relativiser, de faire de l'humour, il n'y a rien qui a fait et il se promenait... en arrière de la classe et les poings fermés et il me dit : je suis impulsif, je suis impulsif. (Marie-France)

... je te dirais que la pire chose qui m'est arrivée, c'est de vivre... là on parle de crise avec une lettre majuscule, d'apprendre le décès d'une de mes étudiantes par suicide. Ça ça a été LA plus grande épreuve de ma carrière. (Joe)

Bien quand il y a un suicide, ça c'est quelque chose que... ça nous touche tout le temps. C'est sûr que... en tout cas on ne connaît pas nécessairement les élèves, mais ça nous touche pareil, ça... ça nous fait de la peine et ça peut être aussi au niveau du personnel. (Marie-France)

5.4.3 Crise psycho-traumatique

En ce qui concerne les crises psycho-traumatiques, elles surviennent à l'intérieur ou à l'extérieur des écoles, elles affectent un seul individu, un groupe ou un plus grand nombre de personnes et elles ont des répercussions multiples. Les gestes de violence ont été les

plus souvent cités par les répondants. Ceux-ci peuvent eux-mêmes vivre ces événements, en sont parfois témoins ou reçoivent des confidences d'élèves ou des confrères qui en ont vécus. Le phénomène de la violence exercée par des groupes de personnes sur un individu amène une dimension particulière dans le contexte d'une école. L'enseignant aux prises avec ce genre de difficultés se retrouve souvent isolé et doit poursuivre sa mission de transmettre sa matière auprès des individus à l'origine de ces actes de violence ou de harcèlement. Dans tous les cas, les enseignants doivent agir pour assurer leur propre sécurité et pour assurer la sécurité des personnes. Le personnel des écoles, particulièrement le personnel enseignant, doit assumer cette responsabilité et doit agir s'il sait que la sécurité ou le développement d'un élève est menacé.

Mais majoritairement, on entend les insultes, on entend le matériel qui revole, j'ai déjà eu des chaises qui m'ont été garochées, c'est plus ça, être obligée d'immobiliser un élève, c'est plus ce style-là qu'on observe. (Marie)

Ce matin j'en ai un autre, il cachait quelque chose, c'était comme... ce sont des couteaux papillons qu'ils appellent ça? Il n'y a pas de lame là-dedans mais c'est comme... ils se pratiquent... c'est tannant. C'est tannant. (Marie-France)

...elle trouvait que ça n'avait pas de sens de la manière que ces jeunes-là... ils nous ignorent, c'est comme si on n'est pas là... c'est violent, c'est de la violence psychologique! (Justine)

On a aussi, et on le vit présentement plus on dirait, parfois des mouvements de groupe qui sont contre certains, qui décident de prendre en grippe certains enseignants et qui vont justement faire le supplice de la goutte, qui vont faire des petites choses, qui ne sont pas nécessairement... c'est du harcèlement... ils tirent des effaces, des petites choses récurrentes. (Josée)

Certaines particularités des élèves peuvent s'avérer à potentiel traumatique dans l'optique de la récurrence et de l'accumulation des comportements perturbateurs. En effet, certains groupes plus difficiles vont avoir cet effet même si les individus qui le composent n'ont pas la volonté de blesser.

Une crise ça peut être une classe aussi dans laquelle il y a tellement d'éléments perturbants, qu'on est en situation de crise toujours parce qu'on n'est pas capable de rien faire et de prendre le contrôle. Donc il faut prendre des grands moyens, ça... ça en est une crise aussi. (Marie-France)

En terminant, les enseignants côtoient plusieurs dizaines d'élèves voire une centaine et plus à chaque année, et ce, directement en classe. Ils entretiennent avec eux une relation durant plusieurs mois et même plus. Au fil des ans, des événements extérieurs surviennent et peuvent encore affecter le personnel des écoles même si les jeunes ne fréquentent plus cet endroit.

Bien souvent des élèves... d'anciens élèves, moi j'ai un de mes élèves que j'adorais, _____ qui est décédé dans un accident d'automobile, ça m'a touchée beaucoup. C'est un élève que j'adorais, quand on les côtoie pendant un an, parfois deux, on apprend leur mort. Cette année, un élève qui a été tué, un meurtre qu'il y a eu, c'est un élève à moi que j'ai eu pendant deux ans, que j'ai adoré. Ça ce sont des choses... Tu vois, j'en parle et... (Ann)

5.4.4 Crise liée à l'organisation, à la tâche et au style de gestion

Certaines spécificités des organisations sont soulevées en ce qui a trait au potentiel traumatique des événements qui peuvent survenir. Dans cette optique, le style de gestion, la lourdeur de la tâche, le manque de soutien et la restructuration de l'organisation sont quelques-uns des éléments qui ont été soulevés. De plus, l'état de santé psychologique des collègues représente aussi un souci important. Cet état de santé peut être affecté par plusieurs éléments qui sont entre autres la lourdeur de la tâche, la diversité des événements vécus, les caractéristiques personnelles de ces personnes ainsi que le contexte de gestion.

La crise présentement qu'on vit de hiérarchisation... Et l'augmentation de la tâche, oui ça peut créer de l'anxiété pour quelqu'un qui est fragile, un peu qui a de la fragilité. (Marie-France)

Bien quand je dis la crise des dernières années par rapport au resserrement de toutes nos conditions, moi je considère que c'est une crise aussi ça. Parce que ça nous affecte énormément dans l'ensemble de notre œuvre qui est l'enseignement. (Marie-France)

C'est sûr que je trouve que, si je pense à l'équipe de profs, je trouve qu'il y en a plusieurs qui tombent au combat, peut-être que je le réalisais moins avant, plus jeune tu ne le vois pas trop. (Josée)

Le tableau 4 fait état des événements rapportés par les participants comme ayant un potentiel traumatique. La classification est effectuée à partir de la classification établie dans la problématique mais également dans la recension des écrits. Elle fait état des événements vécus dans l'école, des événements vécus directement par les répondants, des événements vécus à l'extérieur de l'école par un élève et ayant un impact perçu comme potentiellement traumatique par les répondants et finalement, des événements vécus à l'extérieur de l'école par un membre du personnel, incluant la direction, ayant le même type d'impact.

5.5 Conséquences des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire

Les conséquences des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire sont multiples et peuvent affecter une variété d'acteurs. Plusieurs catégories de facteurs influencent les conséquences et le rétablissement des personnes. Ces facteurs sont présentés dans la section subséquente. Malgré tout, il est nécessaire d'exposer les éléments mentionnés par les répondants en ce qui concerne leur exposition à des crises à potentiel traumatique, leurs réactions ainsi que les sentiments vécus lors de ce type d'événement considérant que leurs conséquences sont le résultat de ces facteurs. Les différentes conséquences mentionnées par les répondants sont détaillées de la façon suivante : les conséquences à long terme des crises à potentiel traumatique sur les enseignants et les autres membres du personnel, sur les élèves et sur les gestionnaires. En plus des individus qui peuvent être bouleversés par de tels événements, les installations matérielles et la communauté peuvent aussi subir les conséquences de ce type d'événements. Des informations seront alors également apportées en ce qui a trait à ces deux derniers éléments.

5.5.1 Niveau d'exposition aux crises à potentiel traumatique

Plusieurs variables influencent les conséquences des crises sur les individus. Parmi ces variables, le type d'événement vécu ainsi que le niveau d'exposition ont une influence majeure sur les conséquences. La section précédente a fait état des événements à potentiel traumatique vécus en milieu scolaire. La présente section porte, pour sa part, sur le degré d'exposition des répondants à ce type de crise.

Tableau 4
Crises à potentiel traumatique identifiées par les enseignants

Actes de violence interpersonnels (Brillon, 2007)	Accidents causés par la main de l'homme ou erreurs techniques (Brillon, 2007)	Contexte organisationnel
Événements vécus dans l'école		
Menace (n=6) Bataille entre deux jeunes dans l'école (n=5) Violence contre le matériel (n=4) Attaque contre un confrère (n=3) Harcèlement (n=2) Intimidation (n=2) Insultes (n=2) Harcèlement gai (n=1) Confinement barricadé (n=1) Vol (n=1) Mouvements de groupe (n=1) Possession d'arme blanche (n=1) Violence avec des objets (n=1)	Élève qui s'automenace avec des ciseaux (n=1)	
Événements vécus à l'école par les répondants		
Désorganisation d'élèves (n=4) Violence contre les objets et contre les installations (n=3) Bataille en classe (n=3) Mouvement de groupe contre un enseignant (n=2) Menaces d'élèves (n=2) Attaque d'un élève (n=1) Menace de mort (n=1)	État de consommation d'un élève (n=3) Décès par suicide d'un de ses élèves au cours de l'année scolaire (n=1)	Accumulation (n=6) Augmentation de la tâche (n=4) Classe difficile (n=3) Crise organisationnelle des dernières années (n=2) Convocation par la direction (n=2) Manque de soutien de la direction dans la résolution de problèmes (n=2) Perte de conscience d'un élève en classe (n=1) Allergies (n=1) Hiérarchisation de la gestion (n=1)
Événements vécus à l'extérieur de l'école par un élève ayant un impact sur les répondants		
Violence d'un parent (n=4) Agression sexuelle (n=1)	Décès par suicide d'un élève (n=8) Décès d'un élève à la suite d'un accident de voiture ou autre (n=3) Décès d'un parent d'élève par suicide (n=2) Feu de résidence (n=1) Tentative de suicide d'un élève (n=1) Décès de parents d'élève par suite d'un accident (n=1)	Entendre le discours traumatique des élèves (n=3)
Événements vécus à l'extérieur de l'école par un membre du personnel incluant la direction ayant un impact sur les répondants		
	Décès par suicide d'un directeur d'établissement (n=2) Décès par suicide du directeur général (n=2)	

Mais c'est sûr que quand ça nous touche plus personnellement, on a l'impression d'être plus traumatisé. Comme si l'élève qui se suicide c'est un élève qu'on a eu pendant des mois, bien ça nous touche bien plus que si on est un enseignant à cette école-là, qu'on a déjà vu mais... (Ann)

Cette dernière répondante souligne qu'un événement perturbateur peut affecter les enseignants de différentes façons quand un de ses élèves ou un confrère sont des victimes directes ou indirectes. De plus, lorsque les enseignants sont présents sur les lieux, les conséquences peuvent être plus importantes ou plus graves.

C'est sûr que selon le contact qu'on va avoir avec l'événement, c'est-à-dire si c'est un contact plus personnalisé physiquement, une présence physique c'est autre chose que si on a à gérer un contexte extérieur à ça. (Ann)

Témoin direct, j'ai déjà vu quelques fois des crises majeures de jeunes dans le corridor, mais je les entends alors moi... oui j'ai déjà vu ça et ça me vire de bord. (Marie-France)

Lorsque les enseignants sont eux-mêmes exposés à une crise à potentiel traumatique, leurs réactions peuvent être des plus variées et font appel à des réactions spontanées qui peuvent trouver leurs assises dans les types de crises vécus antérieurement. Dans certaines circonstances, le silence permet de désamorcer une situation tandis qu'en d'autres occasions, l'action est priorisée. Dans chacun des cas, la réflexion doit être rapide car le temps compte. Néanmoins, certains événements suscitent des réactions qui se manifestent seulement après l'événement.

Bien il était rouge mais j'ai décidé... ça a été mon choix de réaction, je n'ai pas bronché, j'ai laissé faire. J'ai laissé faire. À la fin du cours, je lui ai demandé de rester, mais j'ai joué la carte : sais-tu que tu m'as fait peur? (Marie-France)

Oui, ça monte automatiquement. Et là c'est ta capacité à gérer la situation. Et ça ne s'apprend pas dans les livres ça, c'est toi, c'est toi face à la situation. Est-ce que tu vas utiliser les bons mots? Est-ce que tu vas avoir les bonnes réponses? C'est tout ça! Le hamster il défile mais tu n'as pas trois heures pour réagir, c'est ça. (Joe)

Le stress, pas dormir, pleurer (Ann)

5.5.2 Sentiments ressentis et réactions vécues pendant et après les crises à potentiel traumatique

La survenue d'un événement qui sort de l'ordinaire est susceptible de faire vivre différents sentiments aux personnes impliquées. Ces sentiments sont multiples, d'intensité variable et évoluent dans le temps. La peur pour soi-même ainsi que pour les autres, le sentiment d'urgence, de devoir réagir ou de se sentir figé et isolé et la nécessité de rejoindre des proches pour partager ses sentiments demeurent les réactions qui ont été principalement exprimées par les répondants.

Quand-même que tu me dirais que tu es impulsif, ce n'est pas ça le problème, c'est que moi tu es en arrière, tu mesures 6 pieds et 4 mon homme, c'est épeurant un peu. (Marie-France)

... Ça fait figer, ça fait réfléchir aussi, on se sent tout seul dans un coin... J'avais peur aux autres, j'ai toujours peur à mes élèves. C'est tellement plus compliqué quand un élève est atteint que quand c'est nous autres. Je voulais qu'il parte et qu'on ait de l'aide. Une fois que l'aide est arrivée, j'étais comme... OK, je ne suis pas toute seule... Moi je suis allée dans l'auto, j'ai pris le téléphone, j'ai appelé ma mère et j'ai braillé. J'avais besoin... parce que je n'étais pas en état de conduire. Donc j'ai dit... il faut que je sorte de cet état-là, je ne suis plus capable d'être là, mais je ne peux pas, donc ça m'a pris, je pense, une demi-heure à me calmer et j'ai pu reprendre le volant et je l'avais exprimé, tout ce qui sort, moi ça sort. Et après j'étais passée à autre chose, ce qui est arrivé est arrivé, il faut recommencer à travailler... (Marie)

Bien ça fait que si tu passes et tu as vu l'événement, bien ça brasse plus j'imagine. (Jimmy)

Je pense sur le coup, l'adrénaline et... ah! J'ai un job à faire pour vrai, c'est vraiment, alors c'est l'action qui l'emporte sur les émotions. (Samuel)

Bon. L'émotion là-dedans c'est l'urgence, je te le dis, c'est vraiment le sentiment d'urgence, le sentiment qu'il faut que tu fasses quelque chose et qu'il faut que tu règles le problème... Je prends les commandes, oui et c'est urgent. Et après ça, un coup... parce qu'un coup que c'est fait, il faut que tu donnes ton cours. Alors le retour à zéro, il faut qu'il soit rapide. Le retour à zéro parce que... (Josée)

5.5.3 Sentiments vécus et conséquences des crises à potentiel traumatique à long terme chez les enseignants

Les sentiments éprouvés ainsi que les conséquences à long terme des événements à potentiel traumatique chez les enseignants sont nombreux et dépendent de différents facteurs. En effet, les liens établis avec les victimes ainsi que le fait d'être exposé au décès d'un élève ou d'un membre du personnel scolaire sont déterminants en ce qui a trait aux conséquences des événements à potentiel traumatique. À ce sujet, les répondants considèrent que le suicide d'un élève provoque inévitablement une onde de choc dans le milieu. Toutefois, les personnes les plus proches des personnes décédées, les autres élèves de la classe et leurs enseignants sont plus susceptibles de vivre des sentiments qui perturbent leur quiétude et leur bien-être. Ces sentiments évoluent dans le temps et suscitent de nouveaux comportements qui permettent à l'enseignant de maintenir une distance émotionnelle tout en assurant une vigie à l'égard des élèves qui présentent des manifestations de souffrance.

Bien c'est sûr que je te dirais que quand un élève « *feel* » pas, je suis beaucoup plus attentif, beaucoup plus. Mais en même temps, avec le temps, comment je te dirais ça... j'ai appris à... pas me dégager complètement, mais à moins m'impliquer un peu émotionnellement. Bien, à dire que ce n'était pas ma faute, à accepter que ce n'était pas ma faute. Alors c'est sûr qu'aujourd'hui, oui je suis beaucoup plus attentif... et je n'attendrai pas avant de référer par exemple... Je dirais que mon instinct s'est développé avec tous ces événements-là et j'hésite de moins en moins. (Joe)

Les événements qui surviennent quotidiennement en classe ou ailleurs dans l'école présentant une portée à potentiel traumatique peuvent aussi avoir des impacts majeurs chez les enseignants. Ainsi, le déséquilibre suscité par des événements qui surviennent régulièrement vulnérabilisent les enseignants. L'accumulation de ce type d'événements (comme par exemples la désorganisation d'un élève, le fait de recevoir des menaces d'un élève) favorise la fatigue, peut susciter l'épuisement ainsi que le choix de stratégies de gestion de classe et de comportements qui contribuent à l'escalade de la crise.

Alors c'est sûr que le potentiel il est gros, mais ça ne veut pas dire qu'il faut le prendre au premier niveau et de dire que c'est contre nous autres, mais il reste que c'est tout le temps là. Et ça laisse des petites traces. Je pense que les profs

comme les autres... on parle d'enseignants, mais il y a toutes sortes de catégories d'emplois dans les écoles et je pense que c'est ça, ça laisse des petites graffignes et à un moment donné tu n'as plus de place pour te faire graffigner. (Josée)

Bien moi je me mets à la place de ces personnes-là, ça doit tellement être dur par en-dedans, ils doivent... avec le temps, grugés, tu sens que tu t'assèches par en-dedans. Ça c'est l'accumulation moi je pense qui est le pire. Et il y en a qui ont à vivre plus de crises que d'autres. Je le vois... bien je le vois... je le sens peut-être chez certains collègues, que... ah! Un moment donné, on se promène les épaules un peu plus par en-dedans, ça parle ça ... Oui, ça va même jusque-là. Et j'imagine, moi si j'avais à vivre des situations stressantes tous les jours et de la difficulté avec la discipline tous les jours, ça me tenterait tu de venir travailler? Est-ce que ça me tenterait? Alors... il est moins disposé à réagir. Le verre est plein, tu lui en ajoutes encore, voyons! Un moment donné il pète, il saute. Alors la réaction la plus instinctive moi je pense c'est de monter, de grimper dans les rideaux, tomber dans la colère, se désorganiser. Alors c'est sûr qu'on tombe là-dedans quelqu'un que ça ne lui tente pas d'être là. Déjà en partant, il part avec deux prises. (Joe)

La peur, la présence de manifestations dépressives et d'anxiété ainsi que la prise de congés de maladie ont été soulevés en tant que conséquences de l'exposition à plusieurs événements perturbant la quiétude des enseignants. De plus, le peu de formation des enseignants en ce qui a trait à la gestion des crises et la multitude d'événements de tous types vécus au fil des ans peuvent susciter certaines émotions comme l'anxiété, l'insécurité, la peur et la lourdeur.

Bien moi je te dirais que c'est de la peur et de l'anxiété que ça réarrive, mais moi j'ai toujours dit : si j'ai vraiment peur un jour, moi c'est terminé, je n'aurai pas peur deux fois en enseignement, ça c'est clair. Si moi il m'arrivait... me faire pogner en-dessous du cou, moi c'est fait, je ne me remets pas de ça, je ne rentre plus dans une école, c'est fini. Si j'avais des menaces... Et j'ai vu des collègues moi déjà... Moi s'il m'arrivait quelque chose comme ça, je ne sais pas comment j'irais, je pense que je n'irais pas bien du tout. Et je me suis toujours dit... si un jour j'ai réellement peur en-dedans de moi, c'est terminé pour moi l'enseignement, je ne remets plus les pieds dans une polyvalente, dans une école secondaire. Non non je n'aurai pas peur, moi je ne veux pas avoir peur dans ma vie, ce n'est pas vrai... (Marie-France)

... je pense qu'ils vivaient de l'anxiété face à ce jeune-là chaque fois que le cours arrivait. Et le jeune était là, je pense que le taux d'anxiété montait. Mais c'est ça, il faut... c'est une autre affaire, quand tu es prof, il faut faire confiance

et si ça arrive... il ne faut pas vivre avec la pensée que... OK, eux autres ils vont se battre, lui il va péter un plomb; sinon tu ne fais pas ton année. (Jimmy)

Le manque de soutien de la part de la direction lors de certaines situations peut aussi provoquer la perte de légitimité d'exercer son autorité en classe et positionner l'enseignant de façon qu'il ne puisse plus mettre en place les stratégies pédagogiques prévues dans le cadre de son enseignement. Les insatisfactions suscitées par ce manque de soutien peuvent conduire à la démotivation, à la perte d'intérêt pour le développement professionnel et à la déception en ce qui concerne sa profession. Le manque de soutien s'avère déterminant pour l'apparition de certaines émotions. Ainsi, la lassitude, l'épuisement, la fatigue, le découragement sont des conséquences récurrentes du manque de soutien qui influencent la vie personnelle et professionnelle des enseignants.

... je me sens comme une victime dans le cours, je ne sens même plus que j'ai mes moyens de travailler... (Justine)

Parfois ça va créer de l'insécurité, ils sont plus inquiets, ça va créer... bien déchanter un peu par rapport à la profession, une certaine... à la longue même, une lassitude, ils viennent écoeurés, ils tournent la même page, ils font la même affaire. Il y en a qui vont baisser les bras aussi par rapport à... et je pense toujours aux petits événements, plus de gestion, faire de l'ignorance. Et parfois justement, ça rend les gens prêts à dire... je serais prêt à m'en aller. Ça c'est triste. (Josée)

Alors tout ça amène une démotivation et une grande fatigue. Une grande fatigue. On ne peut plus mettre nos énergies où on trouve ça essentiel, c'est difficile. C'est difficile d'avoir une satisfaction de notre travail présentement. (Marie-France)

Ah! C'est de la colère c'est sûr. C'est sûr qu'il y a de la colère, de l'insatisfaction... Je te dirais que c'est presque plus agressif qu'autre chose, parce que je trouve ça horrible qu'on se rende là. Mais en étant très clair, je suis très consciente que ce n'est pas ça qui va mener quelque part. Et en même temps, bien disons... essayer de changer des choses, peut-être un sentiment de défi et de dire... bien regarde... on va essayer de faire quelque chose, on va essayer de changer. Mais c'est beaucoup de la colère, de l'incompréhension. (Ann)

Sauf que par moments ça vient décourageant. J'ai dû apprendre et je ne suis pas sûre que c'est tout à fait acquis, à laisser ce qui s'est passé à l'école, à l'école. À la limite trouver une collègue, discuter avec, mais qu'à partir du

moment que je suis sortie, c'est fini, il ne faut plus que j'en parle. Parce que j'amenais trop les choses à l'extérieur. (Marie)

... peut-être que je vieillis tout simplement et que je suis plus fatiguée, mais plus de fatigue. Je finis mes journées, je suis plus fatiguée... mais parfois, je trouve que c'est lourd. C'est la lourdeur de la tâche... Et ça fait une fatigue intellectuelle aussi. Et on se pose des questions aussi et on cherche des solutions et on est pris un peu. (Josée)

Lorsque ces sentiments se répètent et perdurent dans le temps, ils peuvent provoquer des problèmes de santé psychologique ou physique, des arrêts de travail et une remise en question concernant l'orientation professionnelle. Certains répondants en sont même venus à ne plus aimer enseigner. Ces conséquences ont d'ailleurs été évoquées avec émotion par certains d'entre eux.

Beaucoup de profs qui sortent en maladie. (Marie)

Je suis en gros questionnement même présentement et pourtant j'aime ça enseigner, c'est ma fibre, mais je ne le sais pas si je vais me rendre... (Marie-France)

... je disais à mon chum... j'haïs tellement ma « *job* », je déteste ma « *job* », je déteste la situation comme ça et je l'aimais ma « *job* » moi, je l'ai choisi et je trippais dans ma « *job* ». (Justine)

De l'angoisse, de l'insomnie... moi je suis sortie en maladie après ça, il y avait autre chose mais... Alors parfois, presque tout près de la dépression je te dirais de toute la lourdeur. Et comme je dis, c'est sûr que ce n'est pas uniquement ça, mais c'est ça aussi le danger des événements traumatiques, c'est que s'il y en a eu un et un autre et on est rendu au troisième, bien c'est un peu comme l'échelle de Richter pour les événements traumatiques, ça monte, ça monte, ça monte. (Ann)

Afin d'éviter de se retrouver en arrêt de travail, des choix s'imposent. Dans un contexte de changement en éducation et d'alourdissement de la tâche, il demeure essentiel pour les répondants de prioriser leurs actions et d'aborder leur quotidien de façon différente. Ainsi, les enseignants peuvent faire des choix qui leur permettront d'alléger leur tâche même si ces derniers vont parfois à l'encontre de leurs valeurs.

... moi je le vois, j'ai des collègues qui tombent au combat. Et moi l'année passée, j'ai passé à deux cheveux de tomber, mais j'ai une tête de cochon, je me dis que ça m'aide dans des situations ou à mettre les priorités, à me dire... mais cette année je ne veux pas recommencer de la même manière, mais je mets des gros x sur des choses que je trouve importante. Mais je n'ai pas le choix, moi je n'y laisserai pas ma peau dans mon travail... Mais mes convictions commencent à être ébranlées disons par rapport à ce que je fais. (Marie-France)

Les rôles des enseignants sont multiples et leurs comportements, lors de la survenue de crises, sont déterminants pour leur propre rétablissement ainsi que pour celui de leurs élèves. Cette responsabilité de prendre en charge certaines crises provoque, chez les enseignants, une remise en question du choix des actions posées lors de situations difficiles ou d'événements à potentiel traumatique, et ce, de façon plus marquée lorsque le danger est plus important. Même si la remise en question et les apprentissages sont des étapes importantes après avoir vécu une crise, le sentiment de culpabilité alors vécu par certains peut avoir des effets pervers et peut provoquer le besoin de s'isoler.

... l'enseignement c'est la plus belle profession pour apprendre à se connaître et à gérer ses émotions... et si la crise... je ne sais pas, si elle s'est produite dans ta classe, il ne faut justement pas que tu te sentes coupable de ça ou que... tu peux te remettre en question, qu'est-ce qui s'est passé et tout ça, mais il ne faut pas que tu portes le poids de tout ça. Alors ça a un très gros impact sur toi. (Jimmy)

Ça nous fait réfléchir. Moi j'ai tendance à me demander si je n'aurais pas pu l'éviter, à chercher le problème qui est arrivé, où est-ce que j'ai manqué. Généralement... moi j'ai tendance à tout mettre sur mon dos... (Marie)

... un enseignant, bien souvent on va se sentir plus responsable de la situation. On va se demander... bien en tout cas, peut-être moi, ce n'est peut-être pas tout le monde : est-ce qu'il y a quelque chose qu'on a fait, ce qu'on aurait dû faire, est-ce que... Mais c'est sûr qu'au niveau psychologique, ça va avoir des effets aussi. (Ann)

... il y a aussi un rôle d'adulte où on dit c'est toujours correct. On est habitué de s'organiser, alors tout est beau. Et parfois on ne le sait pas, ça laisse des... ces événements-là, moi je pense qu'ils laissent des traces et on ne le sait pas qu'elles sont là alors... (Josée)

... tu te remets en question, qu'est-ce que j'aurais pu lui dire? Est-ce que j'ai bien agi? Est-ce que j'aurais dû poser d'autres questions? Ça c'est dur. Ça c'est... mettons que c'est la cerise sur le sundae. (Joe)

Certains facteurs propres aux établissements scolaires comme la configuration de la classe, le retour en classe de l'élève qui a commis des gestes menaçants et la préoccupation pour ses élèves ont des impacts chez les enseignants exposés à des situations de crise. À chaque jour, ces derniers doivent revenir sur les lieux des événements qu'ils ont vécus en poursuivant, avec empathie, leurs missions d'instruire, de socialiser et de qualifier tout en accompagnant les apprenants à travers ces dynamiques particulières. Ces enjeux ont été soulevés dans le discours de certains des répondants et provoquent chez ces derniers des questionnements.

Si c'est mal géré, l'enseignant peut ne plus être capable de retourner en avant d'une classe je pense. Parce que la classe c'est toujours la même configuration, alors un post-traumatique, quelqu'un qui serait en post-traumatique ne pourrait plus exercer son travail. Quelqu'un qui est sur des chantiers, mettons le chantier change, c'est une école... mais la classe elle est toujours configurée pareil... donc les mêmes gestes sont reposés, donc je pense qu'il y a un potentiel de choc post-traumatique à une situation qui est mal réglée, mal gérée. (Samuel)

J'ai eu de la misère à rester à cette école-là après. Ça m'a fait du bien d'en partir à la fin de l'année, de passer à un autre niveau, de dire... OK, c'est terminé, je passe à d'autre chose, je ne veux plus avoir à y aller. (Marie)

Les répercussions sur les enseignants, bien les enseignants, dépendamment du niveau d'attachement qu'ils ont avec l'élève, ça se peut que ça occasionne un peu de... peut-être de l'anxiété, de l'empathie, du stress. On s'en fait pour eux autres... Bien ça inquiète, ça insécurise, ça nous fait questionner sur le milieu, sur le fonctionnement. (Johanne)

Au début ça allait, c'est quand il est revenu que j'ai été incertaine, j'avais peur. La première fois que j'ai eu à lui remettre une conséquence, je me demandais comment il allait agir. Alors ça... ça m'a brassée. (Marie)

5.5.4 Conséquences des crises à potentiel traumatique chez les autres membres du personnel

Plusieurs des conséquences vécues par les enseignants peuvent être ressenties par les autres membres du personnel des écoles.

Même chose que pour un enseignant. Parce que peu importe le métier, ils sont appelés à intervenir, ils sont là. Ce n'est plus comme avant, tout le monde peut être impliqué dans ça. (Marie)

À ce sujet, la majorité des répondants stipulent que les membres du personnel des écoles sont souvent moins informés que les enseignants au sujet des événements qui surviennent, des vulnérabilités de certains élèves ou encore des procédures à suivre. De plus, les répondants estiment que les membres du personnel n'auraient pas accès aux mêmes mesures ou services de soutien psychologique ou social à la suite de la survenue de crises.

Ah! Je penserais que c'est les mêmes, s'ils sont inclus dans l'événement. S'ils sont inclus dans l'événement, les personnes vivent les choses de la même façon, peu importe leur rôle... Probablement que le directeur-adjoint vérifierait que sa secrétaire est bien, mais je ne suis pas sûre qu'il y penserait en premier. On est vraiment des pompiers, alors quand le feu est fini, on s'en va et on retourne jusqu'au prochain feu. C'est vraiment le feeling que j'ai. (Josée)

Je trouve que le personnel de soutien est peu informé des réunions comme des changements. C'est comme les derniers, les oubliés. (Samuel)

5.5.5 Conséquences des crises à potentiel traumatique chez les élèves

Comme pour les enseignants, les événements à potentiel traumatique peuvent affecter les élèves. Néanmoins, les répondants ont mis en évidence que les crises en milieu scolaire ne sont pas vécues de la même façon par chacun des élèves et leur perception de la crise est influencée par leur degré d'anxiété et par leur vulnérabilité individuelle avant même la survenue de l'incident. Ainsi, une même situation peut ne pas être reconnue comme potentiellement traumatique par certains tandis que les impacts négatifs de ce même événement pourront être majeurs pour certains élèves.

Tout dépendant des élèves et leur niveau d'anxiété, ça peut laisser des traces, justement être anxiogènes. Bien il y en a pour qui ça ne fera rien encore une fois et il y en a pour qui ça dérange beaucoup. (Josée)

... je pense que ça peut créer beaucoup d'anxiété chez les jeunes. Mettons, ils voient... une bataille éclate dans la classe et ça brasse pas mal, c'est sûr que les jeunes plus fragiles un peu, ne leur demande pas de faire des maths après, il

faut vraiment... il faut récupérer ça et y aller mollo, pas leur demander de faire trois pages de maths ou de français ou de n'importe quoi. Prendre le temps d'en parler et décompresser un peu ce qui s'est passé et faire le... laisser retomber la poussière et laisser le jeune... (Jimmy)

De plus, les enseignants estiment que la désensibilisation à la violence et le fait d'être souvent exposé à certains types d'événements, semblent modifier la façon dont certains élèves sont affectés.

... il y en a quelques-uns que ça affecte un peu plus, mais on dirait qu'ils sont habitués de vivre des affaires qui sortent de l'ordinaire comme ça. (Marie-France)

Malgré les types de crises identifiées comme étant potentiellement traumatiques en milieu scolaire, les répondants n'ont nommé aucune conséquence physique possible pour les élèves. Néanmoins, tous sont d'avis que les conséquences psychologiques des crises à potentiel traumatique comme l'anxiété, la dépression, la peur, ou le trouble de stress post-traumatique sont importantes chez les élèves et peuvent perdurer dans le temps. Pour certains (n=3), il y a l'élève avant et celui après l'événement. Il est alors question d'allostasie car leur état d'équilibre est désormais modifié et s'établit autrement.

Eh Seigneur! C'est sûr que ça peut être énorme, énorme. Parfois moi je pense que c'est à vie, ça peut les marquer à vie. Par exemple un ami, un frère, le suicide on le sait, ça affecte les mêmes... de toute façon en tant qu'être humain, on le sait, quand on voit quelque chose qui nous déstabilise, ça nous marque. Donc c'est ça, ça peut être cause d'anxiété, ça peut être une cause de choc post-traumatique, ça peut être une cause même de dépression. C'est sûr que ça peut affecter psychologiquement un élève. Ça dépend de quoi on parle. Est-ce qu'on parle d'un suicide ou est-ce qu'on parle d'un tremblement de terre. Un tremblement de terre, on le sait, ça peut affecter pendant des semaines, des mois et même plus... Parce que je pense que ça a un impact psychologique réel, parce que c'est exactement le même principe qu'un choc post-traumatique. Si ça nous arrive une fois, on se dit... est-ce que ça peut arriver encore. Ça crée une peur, ça crée de l'anxiété, ça crée un stress parfois immense. Et ça dépend aussi de la personne qui est témoin, si elle est déjà là-dedans, si elle l'a déjà vécu, si elle a déjà des fragilités par rapport à ça, c'est encore pire. Alors chaque personne va être différente dans sa réaction. (Ann)

Bien ce sont des conséquences psychologiques, ce sont des traumatismes qu'ils ont souvent. Que ce soit un feu, un suicide, n'importe quoi... Bien c'est sûr que moi je pense que ça fait comme une cicatrice dans leur parcours, ça marque. Moi je pense que ça fait comme une coupure dans le temps et que ça génère un avant et un après. Je penserais ça. (Johanne)

Chaque situation, bien ça en est une formation chaque situation. Tu sors de là, tu n'es plus le même gars ou même fille, sauf que tu as un bagage de plus. (Jimmy)

Par ailleurs, des émotions comme la peur et la présence de malaise, induites par certains comportements violents d'élèves, peuvent orienter les jeunes qui présentent déjà des indices de démotivation scolaire, vers une indisposition d'être en classe. La crainte de représailles est présente dans certains contextes et peut agir sur les réactions des apprenants.

Déjà surtout en adaptation scolaire, on a beaucoup d'élèves qui n'aiment pas l'école. Mais si en plus on ajoute la peur, le malaise... parce qu'on en a aussi quand c'est les insultes, on les voit qu'ils sont mal à l'aise, ils ne savent pas : si je ris, bien l'enseignante le prend mal, mais si je ne ris pas, lui va peut-être penser que je suis contre lui. Ils ne savent plus sur quel pied danser. Il y a le traumatisme aussi, quand ils voient tout ça, il y en a qui ont peur et qui ne sont pas à l'aise après. On les voit faire, dès que l'élève qui a fait une crise recommence à ne serait-ce qu'à élever la voix, ils se referment, ils ne parlent plus, ils « *shakent* ». Alors ça ce n'est pas facile, surtout qu'ils sont jeunes. (Marie)

Dans certaines circonstances, la présence de crise peut avoir des impacts positifs chez certains élèves. À ce propos, des situations de vie d'élèves partagées à l'enseignant vont contribuer à la mobilisation des ressources et dans des circonstances particulières, favoriser le retrait de ces derniers d'un milieu de vie non propice à leur bien-être et à leur intégrité physique.

Les policiers ont été impliqués et ils sont allés à la maison et il y a eu des signalements. Je pense que ça a eu pour effet de calmer le jeu un peu parce que ça brassait un petit peu dans la classe. (Johanne)

5.5.6 Conséquences des crises à potentiel traumatique chez les gestionnaires

En ce qui concerne les conséquences de la survenue de crises à potentiel traumatique en milieu scolaire sur les membres de la direction des écoles, les répondants soulèvent des facteurs spécifiques aux rôles qu'ils doivent assumer. Ils ont, entre autres, la responsabilité d'assurer la sécurité des élèves et des membres du personnel et à mettre en place les mesures à prendre pour la résolution de la crise. Ces responsabilités amènent certains répondants à croire qu'ils ne seront pas ou ne sont pas affectés par les événements.

Eux autres je trouve qu'ils ont l'air fait plus fort que nous autres je pense. Ils font leur possible aussi sûrement. Je pense qu'ils sont pris aussi entre l'arbre et l'écorce. (Marie-France)

Toutefois, malgré cette apparence de force, les enseignants estiment que les gestionnaires vivent différentes émotions liées à l'empathie qu'ils ont envers le personnel et à leur souci de s'assurer que l'ensemble du personnel est satisfait de leur milieu de travail.

Un peu comme je le vis, eux ils sont responsables de nous. Moi j'ai vu, à un moment donné, une direction dire : je suis tanné que ça vous arrive des affaires comme ça, ce n'est pas facile. Il faut qu'ils s'occupent autant de l'élève, ceux qui veulent pensent à leurs enseignants. Mais je n'aimerais pas être à leur place... (Marie)

Qui plus est, la somme des responsabilités, le rôle de résolution de problèmes dans des circonstances diversifiées, l'accumulation de ses responsabilités, la coordination des équipes lors d'événements qui sortent de l'ordinaire, peuvent également générer des manifestations de stress. À ce sujet, dans un contexte où les résultats de la crise sont négatifs, les directeurs peuvent vivre des sentiments de culpabilité.

... c'est un stress énorme parce qu'ils... vont avoir beaucoup d'intervenants à gérer... Et c'est ça, s'assurer d'avoir les moyens mis en place pour sécuriser toute la situation... S'assurer que les professionnels, personnel de soutien, tout le monde est en place, que tout le monde fait ce qu'il a à faire et qu'ils n'échappent personne. C'est une grosse responsabilité aussi. (Ann)

Je pense qu'il peut y avoir beaucoup de culpabilité si c'est... je dis toujours si c'est mal géré, parce qu'en général c'est bien géré et il n'y a pas de problème. Mais je pense que si ça dérape, c'est le responsable principal qui a toute la structure autour de l'événement... Parce que s'il y a un traumatisme, dans ma tête c'est qu'il y a eu... pas une erreur ou il y a eu quelque chose qui n'a pas bien été dans le processus. Parce que théoriquement, si tout se passe bien, je pense que c'est rassurant, donc peut-être que le traumatisme est moins grand. C'est quand ça dérape que peut-être qu'il y a quelque chose qui peut être marqué. Je pense. (Samuel)

Bien que les gestionnaires doivent, dans le cadre de leurs fonctions, faire face quotidiennement à des événements qui suscitent des habiletés en résolution de problème, il s'avère que les répondants croient en leur vulnérabilité et considèrent que malgré leur bonne volonté, les conséquences de l'accumulation des événements à potentiel traumatique et de leurs responsabilités peuvent les affecter de la même façon que les enseignants ou les autres membres du personnel.

Je pense aussi que c'est justement d'être traumatisé par rapport au fait d'avoir ce poids-là de s'occuper de tout le monde. De s'occuper de tous les jeunes, de s'occuper de son personnel, de rester... Et je pense à des événements plus gros, qui nous amènent vers la direction. J'imagine qu'eux aussi ils doivent avoir besoin... pas j'imagine, ils ont besoin aussi de se faire accompagner, ça doit être le rôle de la commission scolaire j'imagine. (Josée)

La direction, je les vois... en tout cas les directeurs adjoints, ils sont toujours dans les crises. Les conséquences c'est que... je ne le sais pas moi, si j'étais directeur, je pense que je ferais un burnout. Non mais ils gèrent... (Jimmy)

5.5.7 Conséquences des crises à potentiel traumatique sur les installations

Les conséquences des crises à potentiel traumatique sur les installations scolaires sont multiples et sont déterminées par les types d'événements en cause.

Bien si on parle de catastrophes naturelles, évidemment il y a des bris qui peuvent survenir... C'est sûr qu'une crise d'un élève qui se désorganise complètement, qui devient violent, bien ça peut causer des problèmes à un endroit particulier. (Ann)

Les catastrophes naturelles ou les perturbations climatiques peuvent être la source de diverses complications pour les établissements. Bien que ces événements soient assez rares,

les établissements et le personnel sont souvent bien équipés pour agir dans de telles circonstances.

Parfois, la neige, le climat. C'est sûr que si on sort à l'extérieur et il mouille à « *siaux* », des affaires de même, il faut que... ou la neige, le verglas, on ne peut pas savoir... au niveau du climat, on est plus vulnérable. (Justine)

Pour leur part, les accidents causés par la main de l'homme ou l'erreur technique sont multiples et font état d'accidents très diversifiés. Leurs conséquences sont donc variables en fonction des événements. En effet, la négligence ou l'erreur humaine peuvent tout détruire ou affecter une minime partie des installations. Le feu d'une école a été identifié en tant que crise pouvant être vécue en milieu scolaire mais n'a pas été vécu directement par les répondants.

Sur les installations, bien il peut y avoir des bris, mais ça... ça se répare, le côté installation, c'est du matériel, tout se remplace en fait. Ça peut faire un dérangement si c'est vraiment un incendie ou quelque chose, comme ils ont eu à _____, bien ça fait un gros bouleversement de charge, on déménage une école. Alors c'est sûr que ça c'est de la logistique, mais ça, ça se gère, c'est du matériel, ça se remplace. (Samuel)

Les autres conséquences matérielles soulevées réfèrent toutes à des gestes violents sur du matériel ou des installations comme des casiers brisés, des fenêtres éclatées ou des locaux saccagés. Certains de ces comportements surviennent à la suite de désorganisations psychologiques tandis que d'autres sont le résultat de gestes volontaires parfois perpétrés à la suite de sentiments de colère éprouvés par des élèves.

Le bris, déjà que ce n'est pas en très bon état. Donc installations au niveau physique, c'est que les choses soient brisées et on n'a pas d'argent, donc c'est dur à remplacer. J'ai vu un local de détente qui a été complètement démoli, on avait un problème après. (Marie)

...un jeune qui pète un plomb et qui défait un casier?... Bien ça... ça arrive... Même cette année, il y en a un qui est arrivé, il avait tout le poignet dans un bandage... Alors il a pété un plomb, je ne sais pas trop, en tout cas. C'est ça, ça a des impacts veut, veut pas physiques dans l'école. Un jeune qui

pète un plomb, des casiers poqués on en a vu, des portes fermées à tour de bras et que la vitre casse, je pense que tu en vois à chaque année. (Jimmy)

Bien... du brassage, brassage de casiers, ça on voit ça de temps en temps, un élève qui est fâché va bardasser son casier en le fermant, en l'ouvrant, en lui donnant un coup de pied... Donc des bris, ça peut arriver. (Marie-France)

5.5.8 Conséquences des crises à potentiel traumatique sur la communauté

Relativement à ce type de conséquences, quatre enseignants ont éprouvé des difficultés à identifier les conséquences des crises à potentiel traumatique sur la communauté. La majorité des neuf répondants n'avaient pas réfléchi à cette dimension avant d'avoir à répondre à la question lors de l'entrevue semi-dirigée. Toutefois, au cours des entrevues, différents éléments sont ressortis et peuvent être identifiés comme étant des facteurs qui influenceront les conséquences des crises à potentiel traumatique sur la communauté. Premièrement, les valeurs québécoises en matière de sécurité des enfants et des adolescents ainsi que d'éducation impliquent que les écoles sont des lieux qui ne doivent pas être affectés par des événements perturbateurs provenant de l'extérieur.

Bien une école, je pense qu'ils nous confient ce qu'ils ont de plus précieux, donc une communauté peut être marquée, on l'a vu avec les différentes tueries... tu ne touches pas à une école je pense, tu ne t'attaques pas à une école pour aucune bonne ou mauvaise raison... Je pense qu'une école c'est vraiment un lieu de protection... tu ne touches pas à une école. (Samuel)

Les répondants ont également mis en évidence la complexité de la communication et de la diffusion des informations dans le contexte social actuel considérant la présence des appareils cellulaires à l'école, la rapidité avec laquelle les réseaux sociaux s'emparent des nouvelles et diffusent leur contenu. Dans ce contexte, la façon dont les nouvelles sont traitées par les médias peut, en plus de modifier la perception qu'a la population de l'événement, contribuer à la désinformation.

Oui il y en a sûrement parce qu'avec les nouveaux systèmes de communication, tout se sait d'abord premièrement, de garder quelque chose qui ne sort pas d'une école c'est très difficile. Alors moi je pense que tu le veuilles ou non, ça a un impact. Donc que ce soit une bagarre ou que ce soit... oui, ça a un impact sur la communauté. (Marie-France)

Bien parfois c'est comme... s'ils n'ont pas l'heure juste, ils vont interpréter qu'est-ce qui s'est passé... l'opinion publique. Et les médias, ils embarquent là-dedans. Et ça c'est sûr que c'est un irritant... (Justine)

... c'est sûr qu'aujourd'hui avec les réseaux sociaux, écoute trois secondes après c'est réglé, tout le monde le sait. Alors ça se parle et quand tu travailles dans le milieu, bien souvent tu as des amis qui te parlent de ça... Tu as un autre rôle de mettre les vraies choses. (Jimmy)

En ce qui a trait aux conséquences des crises à potentiel traumatique sur la communauté en général, les répondants ont aussi souligné que ce type d'événement a des répercussions négatives quant aux préjugés que peuvent avoir les individus sur les adolescents, les enseignants et sur les gestionnaires des organisations scolaires.

Bien si on est au secondaire : bon, encore un ado qui pète sa coche. Toujours la perception... Je crois aussi qu'un moment donné, les gens se disent : l'école elle ne sait pas gérer ça. Ils auraient pu l'éviter. Mais je n'ai jamais vraiment pris le temps de réfléchir à la communauté au complet. (Marie)

C'est la mauvaise vision que les gens ont du vécu des écoles et des groupes. Ils vont penser... ils vont dénigrer peut-être. (Josée)

5.6 Rôles des enseignants dans les étapes des plans de gestion de crise

À la lumière des éléments rapportés en ce qui concerne les crises en milieu scolaire et leurs conséquences sur les acteurs en présence, la perception des répondants quant à leurs rôles dans les différentes étapes des plans d'action pour les événements à potentiel traumatique et les mesures d'urgence, a été étudiée. À ce propos, les répondants ont eu des hésitations quant aux spécificités de leurs mandats dans de telles circonstances. Après réflexion, dans chacune des étapes ils se sentent concernés, particulièrement en ce qui a trait à la prévention et à la détection des risques. Les enseignants partagent presque quotidiennement du temps avec les élèves qu'ils ont sous leur responsabilité. Cette responsabilité s'exerce principalement en classe et à l'intérieur d'activités dans lesquelles ils sont impliqués. Néanmoins, leurs rôles en situation de crise s'exercent dans tous les lieux qu'ils fréquentent, autant dans les corridors, la cafétéria, la cour extérieure ou tout

autre endroit. Ils s'exercent également auprès de tous les élèves de l'école, qu'ils soient ou non leurs élèves, ainsi qu'auprès des membres du personnel.

5.6.1 Rôles en promotion des comportements sains et sécuritaires, en prévention et en détection des risques

La promotion des comportements sains et sécuritaires est perçue, par les enseignants, comme un rôle qui s'exerce à chaque instant dans l'exercice de leurs fonctions. Ce rôle n'exige pas nécessairement de transmettre un contenu mais plutôt de transmettre, par leur façon d'être, un type de comportements souhaité et une attitude respectueuse. Les enseignants agissent donc comme des modèles par leurs actions.

Bien ça, le rôle est hyper important parce que c'est un rôle qui est constant... bien justement dans nos cours tout le temps, dans notre approche avec les jeunes, dans ce qu'on accepte et ce qu'on n'accepte pas. Et ça on est de première ligne parce qu'on est là tout le temps, on a un devoir de modèle aussi. Il faut prêcher par l'exemple, parce qu'ils nous regardent, ils nous regardent aller et on est très analysé et jugé, positivement ou non. (Josée)

Bien évidemment notre rôle c'est beaucoup en classe, c'est là qu'on côtoie le plus souvent les élèves le plus longtemps. C'est de s'assurer... en tout cas pour moi, d'avoir les mêmes comportements que ce que je leur demande d'abord, c'est au niveau du respect... Alors dans une classe au niveau des comportements, bien c'est ça, moi je pense que c'est vraiment de démontrer les mêmes comportements que ce à quoi on s'attend des élèves, le plus possible en tout cas. Mais c'est un rôle pour moi qui est secondaire à travers l'enseignement. (Ann)

Donc c'est à nous de leur démontrer, c'est à nous de rester calme, de se contrôler, d'observer les signes. (Marie)

Dans le cadre de la promotion des comportements sains et sécuritaires ainsi qu'en prévention, des consignes existent afin de permettre de diminuer les risques liés à certaines activités ou à certaines actions en milieu scolaire. Considérant que les écoles secondaires doivent fournir des équipements sportifs, favoriser l'activité, mettre à la disposition des élèves le matériel nécessaire pour l'atteinte des objectifs académiques (comme par exemple les laboratoires), plusieurs mesures sont privilégiées. Le rôle des enseignants est, dans ces circonstances, d'informer les élèves et d'assurer que les consignes soient respectées.

... c'est énoncer les règlements, les répéter et s'assurer qu'ils sont maintenus tout le temps pour garder l'environnement sécuritaire le plus possible. Le non-risque n'existe pas... (Samuel)

En plus d'exercer un rôle de vigile à l'égard des consignes et des risques inhérents aux installations, la vigilance des enseignants doit s'exercer à l'intérieur des fonctions quotidiennes, ceci afin de favoriser l'identification des facteurs de vulnérabilité qui pourraient mener à la désorganisation ou à des comportements violents chez certains élèves. Ce rôle s'avère de premier plan afin de prévenir la survenue de crises à potentiel traumatique.

... oui, ça tu as un gros rôle même. Parce que toi tu connais tes étudiants plus que la direction... comme enseignant, on connaît nos jeunes, alors on peut détecter... tu sais quand un jeune arrive et qu'il ne « feel » pas, donc on a un très gros rôle... habituellement les profs sont des très bons radars pour ça. (Jimmy)

Bien mon rôle c'est d'être vigilante... il est primordial mon rôle parce que je suis le premier répondant, pas premier répondant mais je suis en première ligne. Dans une classe, il se passe bien des affaires et si je ne suis pas à l'écoute de ce qui se passe, ça peut empirer. Alors moi je pense que mon rôle est d'une première importance. (Johanne)

D'avoir l'œil ouvert, d'être aux aguets. Savoir identifier peut-être certaines caractéristiques chez certains jeunes... c'est ça qui est difficile aussi, c'est qu'on n'est pas super outillés pour tout ça, mais ça devient un peu au feeling je pense, une deuxième façon d'être, c'est d'essayer de sentir, de voir. (Ann)

On a aussi un rôle de première ligne parce qu'on... et encore là c'est différent... donc on a vraiment de la prévention à s'assurer... c'est de voir le changement chez les jeunes pour prévenir quand la tension... il faut voir le petit presto qui monte avant que le couvercle saute. (Josée)

Il faut être à l'affut, dans l'école il faut être à l'affut des crises potentielles, quand on entend un mot, une insulte ou quelque chose, pas être... OK, je ne suis pas en cours. Il faut être un petit peu... un petit... la tête au-dessus qui vérifie, on ne peut pas toujours, mais être vigilant. La vigilance. (Samuel)

Donc la prévention pour moi c'est quasiment la plus importante, elle évite du trouble... On commence à connaître ceux qui gigotent, ceux qui murmurent, que tu ne comprends pas trop. On sait ceux qui sont frustrés... Mais quand on voit les signes, ne pas attendre, ne pas se dire... tu capotes, agis. Ne serait-ce

qu'à l'élève... va ventiler, va marcher. Des fois ça nous évite tout le reste.
(Marie)

À ce titre, la vigilance fait appel à plusieurs compétences en gestion de classe chez les enseignants. Ainsi, les stratégies utilisées sont variées mais la motivation qui sous-tend leurs attitudes et leurs agissements représentent les déterminants du résultat obtenu lors des interventions. Dans cette perspective, l'encadrement s'exerce de façon bienveillante et la création du lien de confiance est une priorité afin de favoriser la résolution positive des situations qui pourraient, dans un autre contexte, se transformer en crises.

Mais c'est sûr qu'il faut montrer qu'ils peuvent avoir confiance en nous autres et qu'on peut les guider comme il faut et tout ça, c'est sûr là. Je pense que dans une situation de crise, je pense qu'ils se désamorcent facilement pour dire... oui on va écouter. (Justine)

Il faut que tu sois allumé. Des fois juste une petite parole, d'aller rencontrer un élève... Et de prendre trois secondes, d'aller le voir, dire... est-ce qu'il y a quelque chose qui ne va pas? Est-ce que je peux faire quelque chose? Ou encore à la limite, de le sortir dans le corridor : je sens que tu ne vas pas... Même si tout va bien, bien ça, ça peut prévenir bien des choses. Ça peut prévenir beaucoup de choses. Et en même temps, bien tu renforces ton lien avec le jeune... Moi le lien, je compare tout le temps ça à un câble, une couette de fils électriques. Mettons que... une petite tape dans le dos, félicitations! Eh! Yes! Ça j'ai aimé ça! J'ajoute une ficelle. J'ajoute une ficelle à chaque fois et à un moment donné, bien je me ramasse avec un câble ça de gros. Alors des fois je vais avoir des interventions négatives à faire avec ces jeunes-là, je coupe une petite ficelle, bien le lien il est encore là. Et tout ce que je vais lui dire, tout ce que je vais faire comme interventions, ça va prendre du sens pour lui, parce que je suis devenu quelqu'un de significatif pour lui parce que je vais avoir créé un lien avec ce jeune-là. Bien ça pour moi, en prévention je peux dire que juste le fait que je dise que la porte est ouverte, que je suis quelqu'un d'humain, que je suis quelqu'un... ça, ça désamorce bien des affaires. Et juste le fait qu'ils se sentent en confiance, qu'ils viennent se confier à moi et qu'après ça des fois, je juge la situation et je vais les référer aux bonnes personnes, bien juste ça, je crée aussi... je préviens bien des crises. Bien des crises. (Joe)

Malgré le désir d'agir de façon bienveillante auprès des élèves, certaines circonstances imposent des actions plus autoritaires. En effet, quelques élèves présentent des problèmes de comportement qui peuvent mener à la délinquance ou à d'autres situations plus difficiles à régler à l'âge adulte. L'arrêt d'agir à l'adolescence peut permettre

à certains élèves de développer des comportements plus adaptés et ainsi prévenir des crises qui peuvent être évitées.

... je te le dis, le 99.5% des jeunes sont corrects. Mais le 5% de 13, 14, 15 ans qui est mal attentionné... il faut lui montrer. Et il vaut mieux lui montrer à 15 ans, que la société lui montre à 18. Et il y en a, je veux dire... nos contrevenants de 18-25 ans, ils ont déjà eu 15 ans et ils n'ont pas commencé à être malcommodes à 25 ans, ils ont commencé avant. (Josée)

L'exercice de ces rôles en prévention est prioritaire afin d'éviter l'avènement d'événements qui peuvent avoir un potentiel traumatique pour certains individus. Il exige que les enseignants maîtrisent des savoirs et qu'ils possèdent un savoir-faire pour la prévention, pour la détection des risques, pour la gestion des comportements et pour la gestion de crise. Ce savoir-faire s'opère inévitablement par le savoir-être. Cependant, le rôle des enseignants a des limites et ils ne peuvent pas, à eux seuls, veiller à l'intervention dans son ensemble. Le travail en équipe d'enseignants ainsi que le travail en équipe multidisciplinaire favorisent le dénouement positif d'événements spécifiques.

Et il y a des améliorations je dirais... qu'il y a de plus en plus de consensus au niveau des enseignants d'une certaine cellule, alors on pense un peu les dossiers pour regarder si jamais. Alors il y a déjà des choses qui sont mises en place... (Ann)

... d'aller chercher l'aide... il faut être capable de... une équipe multi c'est merveilleux. Et moi je trouve que c'est comme une course à relais, il faut être capable de donner le relais et que ça revienne et qu'on continue. Parce qu'on ne peut pas tout faire et on n'est pas mandaté pour ça non plus. Mais dans la prévention et la détection, dans certaines interventions on ne peut pas, parce que de un, c'est pas notre rôle; et de deux, oui dans quelque chose qui arrive ponctuel, il faut agir, mais s'il y a vraiment quelque chose, il faut aller vers les services professionnels et pas lâcher prise mais chacun son rôle. (Josée)

5.6.2 Rôles des enseignants dans la préparation avant la crise

Se préparer à agir pour traverser les crises en milieu scolaire secondaire fait partie des mandats des écoles, particulièrement en ce qui a trait aux mesures d'urgence. En effet, les établissements possèdent des plans de mesures d'urgence ainsi que pour plusieurs d'entre eux, des protocoles d'intervention lors de la désorganisation d'un élève. Le rôle des

enseignants est alors clairement déterminé dans le cadre d'une évacuation, d'un incendie ou d'un confinement barricadé.

Bien oui, il y a des pratiques de tir actif, il y a des pratiques d'incendie, participer... La formation, bien ils nous donnent un document au début de l'année, bon... les sorties de secours, tout ça, il y a une certaine... oui on sait quoi faire. Et il y a les autres collègues qu'on peut... si on oublie, on sait qu'il faut fermer les fenêtres, il faut fermer la porte. Ça c'est acquis, pas besoin d'un rafraîchissement, on le sait quoi faire s'il y a un incendie, ça fait plusieurs fois qu'on le vit. (Samuel)

Bien je te dirais, je le vois comme un rôle de mesures d'urgence, de genre de situations, c'est juste de l'information aux élèves. On a de l'information à faire aux élèves... Oui, mais c'est ça, ça fait longtemps qu'on est à la même place, alors il n'y a pas nécessairement de rafraîchissement à chaque année. Mais effectivement les formations par rapport à... Là je pense à des affaires comme... on a fait des pratiques de confinement barricadé et là on pense encore à de l'extrême qu'on n'a pas vécu et on est bien heureux; on a quand même ce bout-là. Et après, bien c'est de le vivre avec les jeunes. (Josée)

C'est sûr que si j'ai... je sais qu'il va y avoir l'exercice de feu, bien là on a un petit document, bon bien il va y avoir telle affaire, on va sortir par telle porte et tout ça. OK, ça c'est correct... Bien c'est de s'assurer qu'on a tous les outils, qu'on a les informations, la procédure et... qu'on les a, mais qu'on les a lus, on a pris connaissance des choses. Et que si ce n'est pas clair, bien qu'on s'informe aussi. Ça peut arriver qu'il manque des choses et qu'on s'informe. De savoir où on va là-dedans. (Justine)

...on prend par exemple des allergies mettons, c'est important qu'on sache comment ça fonctionne (Ann)

Bien en fait on nous le ramène sous toutes sortes de formes, triangle à l'envers... c'est tout le temps les mêmes choses. ... évidemment dépendamment de la gravité de la crise, mais si c'est une gestion normale, tu as des gradations, bien moi je les connais mes gradations. (Marie-France)

Malgré tout, les répondants ont de la difficulté à situer leurs propres rôles afin de se préparer à l'action dans le cadre de crises à potentiel traumatique. Dans sa mission de base, la profession d'enseignant exige d'exercer de multiples rôles auprès des apprenants et l'action en situation exceptionnelle est peu définie. Également, les aptitudes des individus à intervenir dans des circonstances difficiles sont variées et font appel à des caractéristiques personnelles spécifiques.

...que chacun ait un rôle prédéterminé et dire, bien regarde... toi ça va être ça que tu vas faire si jamais cela arrive. Ça serait beaucoup plus sécurisant parce que... Je ne sais pas vraiment. Je ne sais pas vraiment ça serait quoi préparation à l'action... Oui, bien d'abord que ce soit clair comment ça fonctionne, qu'est-ce qui doit être fait et dire... bien regarde... toi tu vas faire cette partie-là. Et à partir du rôle qu'on nous attribue, bien là peut-être oui, nous dire... on va vous aider un peu, on va vous donner une formation par rapport à ça. Et encore là ça dépend de la crise. Tous les jours on a des élèves qui se désorganisent dans nos classes, on n'a pas besoin de... des crises majeures c'est une autre histoire... pour être préparé à l'action, ça prend du courage, un courage particulier je pense et ce n'est pas tout le monde... et une aisance, ce n'est pas tout le monde qui a ça. Ce n'est pas parce qu'on est enseignant qu'on est prêt à faire face à des crises, ce n'est pas vrai. Le rôle de l'enseignant au départ c'est d'enseigner. Mais là on nous demande huit cents rôles, la preuve on en parle aujourd'hui. (Ann)

Par ailleurs, en plus de connaître les mesures à prendre en cas de crise, il apparaît essentiel de connaître les ressources du milieu afin de faire appel aux personnes et aux services appropriés, en temps voulu, dans des situations diversifiées.

Connaître qu'est-ce qu'on a comme options, être disponible aussi. Quand on entend quelqu'un qui est mal pris, se tenir pas loin, ne pas agir, mais se tenir pas loin s'ils ont besoin.... Mais de faire savoir qu'on peut aider... Oui, quoi faire c'est essentiel, ce n'est pas après qu'il faut se le demander; il faut connaître les ressources, il faut savoir qui appeler, où aller. (Marie)

Finalement, la préparation des enseignants concernant la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire se réalise quotidiennement par l'état dans lequel ils se trouvent dans le cadre de leurs fonctions quotidiennes. La stabilité et la santé demeurent des variables essentielles à maintenir considérant l'imprévisibilité de la crise, la quantité d'événements susceptibles de se produire à chaque instant, la quantité d'individus présents sur les lieux et les défis associés au mandat premier qui est d'enseigner.

Préparation c'est... bien la meilleure préparation c'est comme à chaque matin que tu vas à l'école, il faut que tu sois tout là. Si tu vas à l'école et que tu n'es pas à ton 100%, c'est sûr qu'il va arriver une crise, tu vas la gérer moins bien que si tu es en pleine forme. Alors un prof, non seulement il faut que ce soit bien physiquement, mais émotionnellement aussi. Tu n'as pas « grand place »

à la maladie, tu es mieux d'être 100% là parce qu'il peut arriver n'importe quoi. (Jimmy)

5.6.3 Rôles des enseignants lors de la crise

Les types de crises identifiés par les répondants sont multiples, à intensité et à défis différents et ils sont tous d'avis qu'ils doivent agir lorsque celles-ci surviennent. Dans la perspective où une variété importante d'événements peut se présenter, les opérations à réaliser sont diverses et les enseignants doivent faire preuve de leadership (n=3).

... ça dépend de la crise... si c'est hyper urgent, c'est un rôle d'intervention, quand tu es là, il faut que tu agisses. Et c'est aussi d'aller chercher l'aide nécessaire, tout dépendant c'est laquelle, que ça soit l'éducateur, le travailleur social, la psychoéducatrice, la direction ou peut-être tout simplement de le régler, tout dépendant de la grosseur. (Josée)

Dépendamment de l'ampleur, qu'importe la crise, que ce soit un qui perd connaissance ou un qui se fâche, bien il ne faut pas que ça dépasse les limites. Alors mon rôle c'est d'être le leader au niveau de la gestion de crise. Ça c'est mon rôle premier. Et que s'il y a des actions à prendre, bien je suis supposée être capable de donner les ordres; si c'est de sortir de la classe ou... Va me chercher un agent de sécurité, prends le téléphone... il faut que je sois capable de donner mes ordres. Alors un rôle de leader. (Marie-France)

Bien c'est de sécuriser les jeunes, prendre le lead du groupe, de s'assurer qu'ils sont en sécurité... selon le protocole aussi... Oui, qu'ils vont respecter les consignes. (Justine)

Le rôle de leader s'exerce à plusieurs égards. Cependant, lors de crises à potentiel traumatique, assurer la sécurité des élèves devient une priorité. Que ce soit à la suite de la survenue d'actes violents, d'accidents causés par la main de l'homme ou de catastrophes naturelles, les enseignants ont le mandat de protéger et de mettre en place les mesures nécessaires pour la survie de leurs élèves. Même dans l'exercice de cette mission, agir comme modèle est prioritaire (n=3) et lorsque les circonstances le permettent, l'acteur en présence doit porter main-forte à ses confrères (n=1).

M'assurer de la sécurité des gens et de moi-même jusqu'au règlement de la crise je pense, c'est le principal. C'est de s'assurer que personne qui est sous ta charge devienne une victime de ce qui arrive. (Samuel)

C'est de protéger les élèves du mieux qu'on peut, c'est de s'assurer que tout le monde est en sécurité si c'est possible, en tout cas le plus possible en sécurité. Moi c'est comme ça que je le vois. Et ça dépend de la crise, alors il y a différentes façons de le faire, mais c'est de s'assurer qu'il n'y ait pas trop de dommage. (Ann)

Mon premier rôle s'il arrive une crise? Bien ça serait premièrement de savoir qu'est-ce qui se passe et de calmer les jeunes et les sécuriser s'il y a du danger. (Jimmy)

...il ne faut pas tomber trop dans les émotions, il faut garder sa tête... Bien tu restes un modèle... Parce que les autres n'ont pas à vivre ton insécurité, c'est toi l'adulte, c'est toi le modèle, il faut que tu restes en contrôle! Quand toi tu te désorganises, là ça ne va pas bien, là c'est le début de la fin. Donc de constamment rester en contrôle. Et ça les jeunes ils le sentent quand tu es en contrôle... C'est une intervention par le rôle, mon rôle. Je me sors un peu de mon implication personnelle, j'agis comme ça... La mission sociale... l'influence, le modèle, l'importance de ramener les choses. (Joe)

Quand il y a quelque chose, une crise et que je dois intervenir comme adulte responsable, il faut que je sois en plein contrôle. Si je ne suis pas en contrôle, je suis aussi bien d'être tassée et que quelqu'un d'autre vienne la faire. Parce que si je ne suis pas en contrôle... Si je ne suis pas en contrôle, les jeunes qui sont avec moi, je vais les contaminer... (Josée)

Mais c'est sûr que si la classe à côté, « ma chum » est mal prise et qu'elle est prise avec un élève qui est en crise et qu'elle essaie de le gérer, je vais aller lui donner un coup de main, je vais sortir les élèves et je vais les amener ailleurs. Je ne fermerai pas ma porte et je ne dirai pas : organise-toi... Mais je pense qu'il faut faire quelque chose, ça c'est sûr, on ne peut pas ne pas agir. Pas si ça a un potentiel traumatique. (Josée)

Pour conclure la partie qui traite des rôles des enseignants liés à l'action lors de la crise, une répondante stipule qu'à l'intérieur des stratégies d'intervention qu'elle utilise, il est possible qu'elle se retire si elle est partie intégrante de la situation-problème. Ce retrait n'est pas nécessairement dans le but de se protéger elle-même mais plutôt afin de permettre à l'élève qui est en colère ou qui est désorganisé, de retrouver son calme. Il s'exécute lorsqu'un autre adulte en autorité peut prendre la relève de l'enseignant.

... si c'est toi qui es le centre de la crise, dès qu'il y a quelqu'un, tu t'en vas... il est fâché après toi, la meilleure affaire à faire c'est de disparaître. Les autres

vont arriver à le calmer mais toi tu es l'élément stressant. Mais tant qu'il est fâché, on n'en vient pas à bout, on est dans une escalade et on n'arrête plus. (Marie)

5.6.4 Rôles des enseignants lors du rétablissement

Le rétablissement des élèves s'opère dès les premières minutes qui suivent un événement. Il se poursuit dans les jours, les semaines voire des mois après l'événement en fonction entre autres du type et de l'intensité de la crise qui est survenue. Le rôle des enseignants dans cette période post-crise se continue donc et dans les premiers instants qui suivent la crise, il est essentiel de rétablir le sentiment de sécurité.

Ah! ... c'est un rôle justement de rassurer, d'expliquer... C'est d'être en contrôle et de leur montrer que ça va bien et qu'on a les solutions et qu'il n'y en a pas de problème qui n'a pas de solution. Et je ne les ai peut-être pas, mais je sais où les trouver et... c'est dans ce sens-là que j'agis. (Josée)

Même chose, assurer une présence bienveillante et être vigilante pour voir s'il n'y a pas d'autre chose de sous-jacent qui peut... (Johanne)

C'est de sécuriser le jeune et pas lui mettre de pression. (Jimmy)

En plus de sécuriser les élèves, les enseignants peuvent, dans certaines circonstances, laisser place aux discussions, à l'expression des émotions vécues à la suite de l'événement. Néanmoins, cette partie du travail est délicate et il est difficile de s'y aventurer sans être guidé quant au contenu et au contexte dans lequel ces échanges peuvent se dérouler.

J'ai un rôle important aussi, c'est de les faire parler. S'il y a eu quelque chose un moment donné, moi c'est important pour moi de... pas à toutes les fois, mais quand arrive quelque chose qui sort de l'ordinaire, c'est important de faire un retour après et d'écouter qu'est-ce qu'ils ont à dire, qu'est-ce qu'ils en pensent sans parler... Alors pour les gros événements, oui. (Marie-France)

Si c'est un événement qui s'est déroulé en classe, bien c'est peut-être de faire un retour avec l'élève si l'élève est toujours présent ou pas, de faire un retour avec le groupe, d'essayer de faire ventiler un peu peut-être mais pas trop. Mais c'est difficile, ça je trouve que c'est la partie difficile à gérer au niveau de qu'est-ce qui peut être fait, qu'est-ce qui ne doit pas être fait, qu'est-ce que... C'est délicat. (Ann)

Si l'événement concerne directement un élève de la classe et l'enseignant, il est privilégié de ne pas laisser l'élève partir sans avoir proposé des pistes de solutions même si du temps est nécessaire pour stabiliser les émotions. Deux répondantes stipulent que cette action peut éviter l'anxiété chez l'élève et favoriser son sentiment de confiance envers les membres du personnel. Agir comme modèle prend alors tout son sens.

Ne jamais laisser une situation comme ça, mais attendre que les deux soient prêts... De prendre sur nous aussi parfois ça aide, ça leur enlève de la culpabilité : Regarde là... moi j'aurais besoin de temps, qu'est-ce que tu en penses si on prenait le temps de décanter et on se reparle. Mais... je ne laisse pas l'élève partir avec le problème, avec la crise, mais on attend d'être calme et on gère. Parce que si on laisse aller toute la nuit, ils vont paniquer et c'est pire le lendemain, on ramène le problème. Mais toujours faire un retour sur ce qui s'est passé et lui demander : explique-moi ce qui s'est produit, pourquoi, comment tu t'es senti. (Marie)

Oui, toujours faire un bilan, toujours pour que les gens se rencontrent... comment vous avez vécu ça, qu'est-ce qui s'est passé. Et à partir de ça, je pense qu'on est capable aussi de trouver des moyens d'intervention, des façons de réagir... Alors c'est important de se parler après. (Justine)

Finalement, à l'intérieur de tous ces rôles, le retour à la vie normale est privilégié afin de rétablir la routine et de redonner la place à la mission principale qui est l'enseignement. Cette action permet aux élèves de poursuivre leur cheminement. Qui plus est, il est ainsi possible d'identifier les élèves qui présentent des difficultés liées à la crise et les référer à des intervenants psychosociaux aptes à prendre la relève.

... c'est aussi rétablir la routine. L'équipe de postvention s'occupe des cas, tout ça, mais après, la vie continue. On peut en parler si on a besoin, mais il faut que la vie continue à un moment donné si ce n'est pas quelque chose de très... d'extrêmement grave, oui. (Samuel)

5.6.5 Rôles des enseignants dans l'apprentissage à la suite de la crise

Pour conclure, la section qui traite des rôles des enseignants en ce qui a trait à l'avènement de crises à potentiel traumatique en milieu scolaire, il est question de la participation de ces acteurs aux apprentissages qui suivent un événement hors du commun. Les répondants (n=8) sont d'avis qu'il est essentiel de faire un bilan de la

situation afin d'améliorer les pratiques. Même si chaque crise est unique, certaines réflexions peuvent favoriser l'orientation et le pouvoir d'agir pour l'avenir. Pour certains (n=2), il est question de réflexions individuelles.

Mon rôle il est pour moi, il est vraiment pour moi. ... peu importe l'événement ou la crise qu'il y a eu, bien tu as un rôle d'introspection, de revoir, sans essayer de t'autoflageller... mais d'évaluer quel choix on a fait qui était gagnant. Ça dépend si je suis prise dans une intervention par exemple, une intervention qui demande les mesures, des situations exceptionnelles, bien c'est sûr qu'après il faut regarder et dire... ah! As-tu vu, on a fait ça, ça n'a pas bien fonctionné. On a une autoanalyse à faire pour prendre... pour acquérir de l'expérience Je pense que quand il y a des petites choses qui arrivent dans nos classes, bien on a ce même rôle-là où il faut se questionner, est-ce que j'ai bien agi, qu'est-ce que j'aurais pu faire de mieux. (Josée)

Chaque crise est unique, mais tu sors toujours plus fort d'une crise. Alors ce que tu as vécu, tes apprentissages c'est que s'il y a un autre événement du même genre qui se produit, bien tu vas être plus en mesure de le gérer facilement et correctement que la première fois. (Jimmy)

Pour d'autres (n=6), le bilan en équipe permet d'établir de nouvelles procédures et favorise l'expression du vécu personnel (n=1). Il favorise également le partage d'expériences et enrichit les autres membres de l'équipe, parfois même ceux de l'établissement dans son ensemble. Peu importe le type de bilan, le retour post-événement permet d'identifier les stratégies qui ont été efficaces et de développer les actions qui consolident une prochaine intervention.

Oui, c'est de ramener les choses positives mais aussi des choses qui ont été manquantes, s'il y a eu des pépins, s'il y a des choses qu'on a trouvé qui mettaient les élèves en danger ou qui n'allaient pas dans la directive qui était supposée être là. (Justine)

Bien c'est de s'asseoir et faire part de mes constats et de faire des réajustements s'il y a quoi que ce soit à faire pour les plans d'action. (Johanne)

Oui, toujours faire un bilan, toujours pour que les gens se rencontrent : comment vous avez vécu ça, qu'est-ce qui s'est passé. Et à partir de ça, je pense qu'on est capable aussi de trouver des moyens d'intervention, des façons de réagir... Alors c'est important de se parler après. (Ann)

C'est d'en parler peut-être en réunion et de dire... ça, ça a bien été, ça... ça a moins bien été. Ce que j'ai vu, parce qu'on est quand même... mettons qu'on est trente profs, il y a trente paires de yeux, c'est comme trente caméras qui vont enregistrer le même événement. En partageant nos informations, on est capable d'avoir un portrait global de ce qui s'est passé, une opération en 3D de ce qui s'est passé et de chaque action minute par minute... Et je pense que c'est de là que viennent les meilleurs plans d'intervention. Une fois que tu l'as vécu, qu'est-ce qu'il faut améliorer. (Samuel)

5.7 Facteurs ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants

L'expérience des participants en ce qui a trait aux événements à potentiel traumatique en milieu scolaire est variée et différents facteurs influencent leur rétablissement. Documenter ces facteurs représente le troisième objectif de la recherche. Ils sont présentés en trois périodes de temps. Il s'agit des périodes pré-événement, péri-événement et post-événement.

5.7.1 Facteurs pré-événements ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants

Les facteurs de protection et les facteurs de risque qui contribuent ou nuisent au rétablissement des enseignants et qui sont présents avant la survenue d'événements à potentiel traumatique sont multiples. Les facteurs liés aux événements, aux caractéristiques personnelles des enseignants, aux caractéristiques de l'organisation ainsi que ceux liés aux caractéristiques de l'environnement ont été explorés au cours des entrevues.

Facteurs liés aux événements

Les répondants ont identifié des facteurs qui ont pu être regroupés en deux catégories. Il s'agit de la prévention et de la détection des risques ainsi que de la préparation aux événements à potentiel traumatique en milieu scolaire. Ainsi, les répondants ont soulevé que le fait d'être préparé et savoir comment agir en cas de crise (n=7) permet d'être plus confiant et de traverser les crises de façon plus sereine. En ce sens, l'expérience (n=4) est identifiée comme facteur de protection à l'opposé de l'accumulation d'événements (n=6) qui est un facteur qui nuirait au rétablissement des participants. Le tableau 5 met en évidence les facteurs liés aux événements qui influencent le rétablissement avant même la survenue de la crise.

Tableau 5
Facteurs pré-événements liés aux événements

	Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Prévention	Mesures de prévention	2	Indices présents de mal-être chez l'élève	1
	Recevoir les informations nécessaires relatives aux particularités des élèves	2	L'élève dit que ça va et que ça va passer	1
Préparation	Être formé dans le cadre de l'intervention pour les différentes crises	7	Accumulation d'événements	6
	Expérience	4	Manque de préparation à la crise	4
	Préparation de tous les acteurs	3	Accusations rapides plutôt qu'éducation en ce qui a trait à l'intimidation	1
	Être formé en RCR	1		
	Avoir des rôles prédéterminés	1		
	Participation à des pratiques	1		

Facteurs liés aux caractéristiques personnelles

Selon les répondants des caractéristiques et des qualités personnelles facilitent le travail et protègent des retombées négatives des événements. La capacité d'accueil (n=5), la connaissance de soi (n=2), la capacité d'aborder les événements difficiles (n=2) et de s'en protéger (n=2) permettent aux enseignants, avant leur entrée en classe, de se retrouver dans un état propice à l'accomplissement de leurs tâches. En contrepartie, le fait de traverser une période de vie difficile (n=3) est identifié comme facteur de risque.

Être formé en adaptation scolaire serait aussi un atout (n=3) pour intervenir en situation de crise. De plus, au-delà de la formation, le respect, le dépassement, le plaisir dans le travail et la discipline faciliteraient le travail quotidien. D'ailleurs, la capacité d'agir comme modèle (n=7) est une priorité. D'autre part, la fatigue (n=4) liée aux fonctions et à l'accumulation de situations déstabilisantes fragilisent les enseignants et les rendent vulnérables avant même la survenue d'un événement difficile.

Aux dires des répondants, le type de lien entretenu avec les élèves avant les événements à potentiel traumatique modifie le passage même de la crise et se doit d'être

tissé dès le début de la relation maître/élève. Pour ce faire, la capacité d'écoute (n=5) et la confiance des élèves envers leur enseignant (n=6) présentes avant la crise, favorisent des retombées positives après les incidents. Le tableau 6 fait état des principales caractéristiques et qualités personnelles et professionnelles des enseignants dans l'exercice de leur rôle ainsi que du type de lien entretenu avec les élèves avant la crise qui contribuent ou au contraire nuisent à leur rétablissement.

Facteurs liés aux caractéristiques de l'organisation

Des caractéristiques spécifiques au travail quotidien de l'enseignant seraient à l'origine des retombées des crises en milieu scolaire. Ainsi, les confidences des élèves sont, pour certains, un facteur de protection tandis que pour d'autres (n=2), ces mêmes confidences contribueraient à les rendre plus vulnérables. Qui plus est, les caractéristiques de l'organisation et l'organisation même du travail protègent ou rendent à risque les individus au regard de la façon dont ils se rétabliront des événements difficiles. À ce propos, le travail d'équipe (n=4) et la présence d'un lieu pour permettre le retrait des élèves qui présentent des difficultés, facilitent le travail tandis qu'à l'opposé, les contraintes budgétaires (n=6), le manque de ressources (n=4) ainsi que la pression vécue nuiraient au rétablissement des répondants.

Les caractéristiques de l'organisation sont influencées par des caractéristiques des gestionnaires ainsi que des équipes de travail. Les répondants énumèrent plusieurs spécificités qui sont, pour eux, déterminantes. Entre autres, le soutien de la direction (n=8) et sa capacité de tisser un lien de confiance avec les enseignants (n=4) protègent et à l'inverse, le manque de confiance des gestionnaires envers leurs employés (n=6) peut nuire au rétablissement. De la même façon, le soutien des confrères de travail (n=4) et la peur du jugement de la part des confrères lors de difficultés (n=4) auraient un impact positif ou négatif sur le potentiel de rétablissement des enseignants.

Tableau 6
Facteurs pré-événements liés aux caractéristiques personnelles

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Caractéristiques et qualités personnelles			
Distance émotive au niveau humain	2	Période de vie personnelle difficile	3
Connaissance de soi	2		
Expression du vécu	2		
Capable de repartir à zéro	1		
Force mentale	1		
Bonne gestion de ses propres émotions	1		
Calme	1		
Intelligence	1		
Résilience	1		
Respect	1		
Authenticité	1		
Caractéristiques et qualités de l'enseignant			
Agir comme modèle	7	Fatigue	4
Souplesse et compétence dans la gestion de classe	3	Désensibilisation à la violence	2
Capacité d'analyse	3	Pouvoir donné à la violence et aux	1
Formation en adaptation scolaire	3	comportements déviants	
Contrôle de soi et de la situation	3	Confrontation	1
Sourire	2	Escalade de la colère	1
Humour	2	Attitudes non-verbales	1
Capacité à dédramatiser	2	Anxiété et incertitudes	1
Capacité à faire une coupure avec le travail	2	Aveuglement volontaire	1
Distance émotive au niveau académique et réussite des élèves	1	Affirmation	1
Structure et préparation pour enseigner	1	Gestion des cellulaires	1
Valorisation des bons comportements	1		
Autorité	1		
Attitudes non-verbales, regard	1		
Vigilance	1		
Non-jugement	1		
Affirmation	1		
Maintien d'un cadre	1		
Respect des procédures en gestion des comportements	1		
Main de fer dans un gant de velours	1		
Liens entretenus avec les élèves			
Confiance de la part des élèves	6	Être affecté par le vécu difficile de certains élèves	1
Capacité d'écoute	5		
Sensibilité	2		
Indulgence	2		
Disponibilité	1		
Voir venir les situations	1		

De plus, par sa mission, l'école secondaire reçoit de nombreuses clientèles qui présentent des spécificités (n=2). En effet, le vécu personnel et familial difficile de plusieurs élèves (n=3), les problématiques de santé mentale et des problèmes de comportement et d'apprentissage (n=4) de certains jeunes amèneraient les répondants à ajuster leur enseignement afin de respecter l'état de certains élèves qui ont des besoins particuliers. Cette particularité de la clientèle obligerait à une vigilance constante afin d'éviter des situations de crise. Par conséquent, les répondants (n=6) stipulent que le manque d'informations concernant les difficultés personnelles ou familiales des élèves peut conduire l'adulte en autorité à intervenir de façon inadéquate et ainsi provoquer une crise.

Quant aux installations matérielles, l'avènement des téléphones d'urgence en classe (n=5) et d'autres mesures de sécurité faciliteraient le travail des enseignants en situation de crise mais également avant la crise en procurant un sentiment de sécurité.

Le tableau 7 présente les facteurs organisationnels qui contribuent ou qui nuisent au rétablissement des enseignants, et ce, en sept sections distinctes : les caractéristiques de la tâche et du rôle de l'enseignant, les caractéristiques de l'organisation, l'organisation du travail, les caractéristiques des gestionnaires, les caractéristiques de l'équipe de travail, les caractéristiques des clientèles et les caractéristiques des installations.

Facteurs liés aux caractéristiques de l'environnement

L'évolution dans le temps de la profession d'enseignant présente des défis importants. Dans cette optique, deux des personnes questionnées font remarquer que les politiques d'intégration des élèves à besoins particuliers obligent les enseignants à ralentir leur enseignement et à s'adapter à des réalités multiples. Ils sont affectés par le manque de reconnaissance de la population à l'égard de leur profession (n=2) et la façon dont les médias traitent des événements survenus à l'école peut influencer directement cette perception.

Tableau 7
Facteurs pré-événements liés aux caractéristiques de l'organisation

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Caractéristiques de la tâche et du rôle de l'enseignant			
Confiance des élèves	4	Fatigue	4
Enseigner en adaptation scolaire : petits groupes, connaissance des élèves, oblige à régler le problème lorsqu'il survient	2	Confidences des élèves	3
Travailler avec l'humain	2	Sentiment d'oppression, lourdeur de la tâche	2
Stabilité d'emploi	1	Travailler avec l'humain	2
Ajustement mutuel	1	Désensibilisation à la violence	2
Énergie transmise par les élèves	1	Gestion de l'imprévu	2
		Précarité	2
		Épuisement	1
		Méconnaissance de l'équipe de travail	1
		Réalités liées à l'intégration	1
		Jugements par rapport à la santé mentale	1
		Manque de formation pour les événements potentiels	1
Caractéristiques de l'organisation			
Soutien d'une organisation syndicale	3	Contraintes budgétaires	6
Grande école favorise la possibilité de créer des liens avec des confrères	1	Manque d'information concernant les difficultés personnelles de certains élèves	6
Choix de sa tâche	1	Forte pression sur les enseignants	3
		Crise organisationnelle à la commission scolaire des dernières années	1
		Difficulté d'arrimage avec les différents acteurs internes	1
		Formation des groupes, épuration qui amène un plus grand potentiel de crise dans les groupes d'adaptation scolaire	1
		Manque de remplaçants	1
		Non-respect du choix d'option d'un élève	1
Organisation du travail			
Équipe multidisciplinaire	4	Manque de ressources	4
Lieu de retrait pour envoyer les élèves qui présentent des manifestations de désorganisation	4	Nombre d'élèves dans les écoles	1
Travail d'équipe en cellule	1	Nombre élevé d'élèves en classe	1
		Choix pour éviter l'épuisement	1
Caractéristiques des gestionnaires			
Soutien de la direction	8	Manque de confiance envers les enseignants	6
Lien de confiance entre la direction et les enseignants	4	Manque de soutien aux enseignants qui ont des difficultés	3
Ouverture par rapport à la santé mentale	2	Pouvoir donné aux parents	2
Discours qui brise le silence à ce sujet	1	Impression de ne pas être entendu	1
Offre de ressources d'aide de la part de la direction	1	Laisser les enseignants dans le doute	1
Présence des directions	1	Mode de gestion, sentiment d'infantilisation	1
Caractéristiques de l'équipe de travail			
Soutien des collègues	4	Peur du jugement des confrères	4
Contact avec les confrères	1	Préjugés défavorables à l'égard des personnes qui partent en congé maladie	1
		Silence sur les difficultés avec des élèves	1

		Incohérence comme modèle	1
		Isolement	1
Caractéristiques des élèves			
Caractéristiques propres à l'adolescence	1	Problématiques de santé mentale et autre	4
Caractéristiques de chacun des élèves	1	Situation familiale ou personnelle difficile	3
Âge des élèves du secondaire favorise l'entraide	1	Besoins individuels de chacun	2
		Types de clientèle	2
		Caractéristiques propres à l'adolescence	1
		Manque de soutien des parents	1
Caractéristiques des installations			
Téléphone d'urgence en classe	5	Produits et matériel dangereux	2
Mesures de sécurité comme barrer les portes	2	Disposition des lieux qui ne favorise pas le	1
Installation pour les élèves à mobilité réduite	1	travail d'équipe	
Entretien des installations	1	Emplacement des classes qui hébergent des	1
		élèves en difficultés	

À cet égard, deux répondants soulèvent que même si les médias et l'accès à l'information par les réseaux sociaux ou autres types de média contribuent à la communication, la vitesse de diffusion de l'information et la peur suscitée par les médias peuvent avoir des effets négatifs quand surviendra la crise. Ces facteurs sont présentés au tableau 8.

Tableau 8
Facteurs pré-événements liés aux caractéristiques de l'environnement

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Accès à l'information, médias	2	Manque de reconnaissance et de	2
Réseaux sociaux	1	connaissance de la population en ce qui	
		concerne la profession	
		Politique gouvernementale d'intégration	2
		Accès à l'information, médias	2
		Changements en éducation	1
		Peur créée par les médias	1
		Réseaux sociaux	1

5.7.2 Facteurs péri-événements ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants

Au moment où survient l'événement à potentiel traumatique, plusieurs facteurs peuvent affecter les conséquences des événements ainsi que le rétablissement des enseignants.

Facteurs liés à l'événement

En situation de crise, les facteurs liés à l'événement déterminent une part des conséquences et orientent la façon dont les personnes pourront se rétablir à la suite de la survenue d'une crise en milieu scolaire. Dans le contexte d'une école, les répondants soulignent que les enseignants doivent revenir tous les jours sur les lieux des événements (n=2). Dans cette circonstance, le fait d'être touché personnellement par l'événement est déterminant pour les retombées qu'aura la crise sur l'individu. De plus, le fait de connaître la personne qui vit l'événement (n=2) affecterait les enseignants et influencerait la façon dont ils se remettent de la crise. Considérant ce facteur, la façon dont la nouvelle est traitée par les médias et la désinformation (n=3) aurait des effets sur les retombées de l'événement lui-même.

En plus de l'exposition à l'événement, certains types de crises affecteraient davantage les enseignants. Lors des entrevues, les répondants ont souligné des émotions comme la peine, l'épuisement, la colère et le découragement quand ils relatent les événements vécus dans le cadre de leurs fonctions (n=7). Les crises qui soulèvent ces émotions sont entre autres, le suicide d'un de ses élèves, l'attaque d'un élève, les menaces, la violence vécue par des confrères, la convocation par un membre de la direction et le manque de soutien de la direction lors d'une situation difficile vécue par les enseignants. À cet effet, les facteurs péri-événements liés aux événements sont présentés au tableau 9.

Tableau 9
Facteurs liés à l'événement

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Faible niveau d'exposition	1	Niveau d'exposition élevé	2
		Connaître la personne qui vit l'événement	2
		Revenir sur les lieux	2
		Suicide d'un élève de l'école	8
		Menaces	6
		Violence contre les objets et contre les installations	4
		Suicide d'un de ses élèves	3
		Attaque contre un membre du personnel	3
		Désinformation	3
		L'inattendu de la crise	2
		Confrontation avec la gestion	2
		Violence verbale et psychologique	2
		Intimidation	2
		Harcèlement	2
		Climat	2
		Attaque contre soi	1
		Avoir à sauver la vie	1
		Crise dans le corridor	1
Savoir comment réagir	3	Ne pas avoir reçu toute la formation	1
Être formé RCR	1		

Réactions aux événements

Les réactions des personnes lors de la survenue d'un événement qui sort de l'ordinaire sont diversifiées. Dans l'exercice du rôle de l'enseignant, rester calme (n=6), être en contrôle et avoir du leadership (n=3) auraient des retombées positives sur le rétablissement comparativement à la peur (n=4), au sentiment de solitude (n=1) et à la méconnaissance des actions à poser durant l'action (n=2) qui nuiraient au rétablissement. Le tableau 10 permet de faire le point sur les facteurs de protection et sur les facteurs de risques identifiés par les répondants.

Tableau 10
Réactions aux événements

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Rester calme, parler calmement	6	Peur	4
Être en contrôle	3	Ne pas savoir comment agir	2
Leadership	3	Se sentir seul dans l'événement	1
Prendre ses responsabilités, agir	2		
Avoir l'impression d'avoir fait quelque chose	2		
Rester avec l'élève	1		
Demander à un élève d'aller chercher de l'aide	1		
Bon réflexe, bon instinct	1		
Demander de l'aide	1		
Se défendre	1		
Quitter les lieux	1		
Démontrer de l'assurance	1		

Facteurs liés aux caractéristiques personnelles

Les enseignants qui ont participé à la recherche soulèvent plusieurs caractéristiques personnelles ou encore des qualités professionnelles qui affecteraient d'une façon ou d'une autre leur rétablissement en période péri-traumatique. En plus d'être en bonne santé (n=2) et d'avoir confiance en soi (n=6), l'expérience (n=4), les compétences en gestion de classe (n=2) ainsi que les liens positifs entretenus avec les élèves (n=6) protégeraient en cas de crise. Inversement, le manque d'expérience (n=3) et le fait d'être remplaçant (n=2) vulnérabiliseraient les enseignants. Le fait d'être de sexe féminin ou masculin a également été mentionné par certains répondants. Ces facteurs sont présentés au tableau 11.

Facteurs liés aux caractéristiques de l'organisation

Lorsqu'une organisation regroupe plusieurs centaines d'individus, et ce, plusieurs heures par jour, les leviers qui contribuent au passage constructif de la crise sont multiples, surtout en période péri-traumatique. L'acteur de première ligne auprès des élèves se doit donc de jouer son rôle et de connaître les procédures à suivre. Cependant, il est lui-même affecté par les événements et le fait que la direction de l'école le reconnaisse est mentionné par cinq répondants comme étant un facteur important pour le rétablissement des enseignants.

Tableau 11
Facteurs péri-événements liés aux caractéristiques personnelles

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Caractéristiques et qualités personnelles			
Confiance en soi	6	Orgueil	2
Aller chercher de l'aide	3	Sensibilité aux événements	1
Être en santé	2	Fragilités et insécurités personnelles	1
Être un homme	2	Vécu personnel lié au trauma	1
Être une femme	2	Valeurs	1
Affirmation	1		
Capacité à se mettre des barrières, se protéger	1		
Caractéristiques et qualités de l'enseignant			
Expérience	4	Manque d'expérience	3
Compétences en gestion de classe	2	Être remplaçant	2
Être formé en adaptation scolaire	1	Responsabilité	1
Savoir quand arrêter	1	Faire une erreur importante	1
Capacité à orienter les jeunes	1		
Garder une distance sécuritaire dans l'intervention	1		
Liens entretenus avec les élèves			
Avoir un bon lien avec les élèves	6	Ne pas connaître tous les élèves de l'école	1

En plus d'être dotée d'une structure adéquate en cas de crise (n=4), le leadership assuré par la direction, ses compétences en matière de gestion de crise et sa préoccupation pour le vécu des enseignants (n=6) sont considérés comme des éléments qui contribuent au rétablissement des pédagogues. Outre les questionnaires, les qualités de l'équipe de travail, telles le soutien (n=2) et l'entraide (n=2), permettent des retombées positives à la suite des situations de crise. Les facteurs péri-traumatiques liés aux caractéristiques de l'organisation sont détaillés au tableau 12.

Facteurs liés aux caractéristiques de l'environnement

Quand les écoles sont touchées par des événements qui sortent de l'ordinaire, certaines caractéristiques de l'environnement vont influencer le rétablissement des enseignants. En effet, le soutien du conjoint (n=3) ou d'un proche (n=7) sont rapportés comme facteurs déterminant pour le passage de la crise. Le soutien social permettrait aux individus affectés par des situations de crise de trouver du réconfort, d'exprimer leur vécu et de trouver de l'aide afin d'affronter les événements et leurs conséquences.

Tableau 12
Facteurs péri-événements liés aux caractéristiques de l'organisation

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Caractéristiques de la tâche et du rôle de l'enseignant			
Bonnes formations	2		
Savoir où sont les élèves	1		
Partager la responsabilité	1		
Jouer son rôle	1		
Caractéristiques de l'organisation			
Bonne structure qui respecte les besoins	4	Difficulté au niveau de la circulation de l'information	2
Syndicat	3		
Soutien offert au personnel des écoles	1	Nouveaux gestionnaires qui ne connaissent pas les employés	1
Présence d'autres personnes	1		
Confiance en l'organisation	1	Manque d'éducateurs disponibles	1
Avoir de l'aide sur le champ	1		
Caractéristiques des gestionnaires			
Soucis de soutenir les enseignants	6	Manque de reconnaissance à l'égard des enseignants	3
Leadership	5		
Compétences en gestion de crise (vigilance, organisation, formation, évaluation des besoins, arrimage avec les partenaires)	5	Manque de reconnaissance	3
		Refus d'écoute	2
		Manque d'humanité	2
Considère les enseignants comme personne affectée par l'événement	5	Violence organisationnelle	1
Capacité d'écoute	2	Peu à l'aise avec les émotions du personnel	1
Attitude calme	1	Idées préconçues à l'égard de certains enseignants	1
Se faire imposer de l'aide par la direction	1		
Tient compte de tous les acteurs	1		
Caractéristiques de l'équipe de travail			
Soutien de l'équipe de travail	2	Présence de personnes négatives	1
Présence de personnes de confiance dans l'organisation	2	Manque de discrétion de certains confrères	1
Entraide entre confrères	2	Jugement de certains confrères concernant les émotions vécues par des enseignants	1
Aide de quelqu'un extérieur à la situation	1		
Caractéristiques de la clientèle			
		Présence, dans le milieu, d'élèves qui ont commis des gestes violents à l'école	1
		Force physique de certains élèves	1
		Élèves à mobilité réduite	1
Caractéristiques des installations			
Présence d'équipements d'urgence comme des téléphones	4	Bris	2
Disposition des lieux	1	Milieu où se produit la crise et présence de matériel dangereux	1

Les répondants ont également soulevé que même si l'accès à l'information peut faciliter leur travail lorsque survient une crise, la désinformation, la façon dont la nouvelle est traitée (n=9) peut avoir une incidence marquée sur l'opinion de la population en ce qui a trait au travail effectué dans les écoles. Le traitement de l'information et son accessibilité peuvent même, selon eux, aggraver la crise.

Tableau 13
Facteurs péri-événements liés aux caractéristiques de l'environnement

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Soutien de proches à l'extérieur	7	Médias	8
Soutien du conjoint	3	Cellulaires	2
Temps	1	Isolement	1
		Commentaires négatifs des proches	1

5.7.3 Facteurs post-événements ayant contribué ou nui au rétablissement des enseignants

Pour conclure cette section qui traite des facteurs de rétablissement, les facteurs post-événement qui influencent le rétablissement des enseignants à la suite des événements à potentiel traumatique sont présentés. Malgré les crises qui surviennent en milieu scolaire, les enseignants retournent en classe à chaque jour et côtoient les mêmes élèves durant des mois. Même si les écoles sont dotées de multiples leviers qui contribuent à se remettre de la crise, des vulnérabilités sont tout de même présentes.

Facteurs liés aux événements

Le type d'événement vécu est déterminant. Au cours des entrevues, les répondants ont soulevé que le niveau d'exposition à l'événement ainsi que le type d'événement vécu et ses conséquences pourraient nuire à leur rétablissement, particulièrement dans un contexte où une menace physique est présente (n=3). Dans cette perspective, trois des personnes questionnées ont identifié que la peur suscitée par l'événement peut nuire au rétablissement. De plus, les émotions induites par le décès par suicide d'un de ses élèves ne permettraient pas à l'enseignant et aux élèves du groupe affecté de retrouver leur équilibre initial.

En plus des événements qui concernent les élèves, deux des répondants ont indiqué que l'événement le plus difficile de leur carrière était lié au style de gestion de la direction lors d'une situation problématique. Ils mentionnent que la façon dont la crise est gérée a des retombées plus négatives que l'événement lui-même et devient la crise à potentiel traumatique. Le tableau 14 fait état de ces facteurs post-événements liés directement aux événements vécus par les répondants.

Tableau 14
Facteurs liés aux événements

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Exposition à l'événement			
		Peur suscitée par l'événement	3
		Être victime	1
		Influence de l'événement sur le reste du groupe	1
Type d'événements			
		Geste volontaire d'un élève dirigé contre l'enseignant	2
		Événement où l'enseignant se sent attaqué par la direction	2
		Violence	1
		Perdre un être cher par suicide	1
		Ampleur de l'événement	1

Facteurs liés aux caractéristiques personnelles

Les caractéristiques personnelles ont ici encore une influence marquée sur le rétablissement des enseignants. Même si la crise elle-même est déterminante à l'égard du rétablissement des enseignants, les caractéristiques personnelles présentes avant l'événement sont aussi des facteurs qui influencent le rétablissement après l'incident. Dans cet ordre d'idées, des qualités comme la maturité, la capacité d'apprendre de la crise ainsi que la capacité de parler de son vécu sont rapportées par les répondants comme des facteurs contribuant au rétablissement. Dans la même lignée, la capacité à se remettre en question (n=4) est identifiée en tant que qualité ayant des retombées positives mais sombrer dans la culpabilité (n=4) représente un déterminant important qui nuit au rétablissement des personnes questionnées. Le tableau 15 fait état des principaux facteurs rapportés par les

répondants en ce qui a trait aux caractéristiques personnelles pouvant avoir une influence positive ou négative sur le rétablissement des enseignants à la suite d'une crise à potentiel traumatique.

Tableau 15
Facteurs post-événements liés aux caractéristiques personnelles

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Caractéristiques et qualités personnelles			
Capacité d'apprendre et de grandir à la suite des événements	4	Culpabilité	4
Se confier à quelqu'un	3	Perception négative à l'égard des interventions de la direction	3
Maturité	2	Repenser à l'événement	1
Rester soi-même	1	Flashback	1
Faire du sport	1	Tempérament anxieux	1
Capacité d'analyse	1	Ne pas vouloir déranger	1
Intelligence	1		
Assurance	1		
Sagesse	1		
Caractéristiques et qualités de l'enseignant			
Affirmation de ses limites	1	Manque d'expérience	2
Demandes claires qui sont respectées	1		
Prendre seulement sa part de responsabilité	1		
Faire un retour avec l'élève qui a commis les gestes de violence	1		
Accompagner le groupe	1		
Liens entretenus avec les élèves			
Se retrouver avec ses élèves	1	Ne pas discuter avec le groupe touché	2

Facteurs liés aux caractéristiques de l'organisation

En ce qui a trait aux facteurs liés à l'organisation, les répondants soulèvent entre autres que le fait d'appréhender de futurs événements (n=1), d'avoir vécu plusieurs situations à potentiel traumatique (n=6) et d'être obligé de reprendre la routine rapidement (n=1) affectent la façon dont ils vont se remettre de l'événement. À l'opposé, pour certains, le retour à la routine est rassurant (n=2).

Les répondants (n=7) soutiennent aussi que l'équipe d'intervenants internes formée pour intervenir en situations exceptionnelles, offre l'aide et le soutien nécessaires pour traverser des événements qui affectent plusieurs personnes. Ces équipes sont en place

depuis plusieurs années et sont reconnues. Également, lors des entrevues, les enseignants mentionnent que la confiance des gestionnaires perçue par les enseignants (n=3), leur capacité de se préoccuper du vécu émotif des enseignants (n=2) et le soutien qu'ils offrent à plus long terme (n=2) contribuent de façon positive à leur rétablissement. Contrairement à ce qui précède, se faire traiter d'incompétent par la direction (n=1) et se sentir jugé (n=3) a affecté de façon négative le dénouement de certaines crises vécues par des répondants.

Puisque l'exercice de la profession d'enseignant se réalise en compagnie de confrères de travail, l'entraide en période post-événement est rapportée par six répondants comme un des facteurs ayant des retombées positives sur le rétablissement. Cependant, la peur du jugement de la part de l'équipe de travail (n=3) en ce qui a trait au travail effectué ou aux sentiments vécus agirait à l'inverse et affecterait les personnes questionnées.

Les multiples facteurs post-événements liés aux caractéristiques de l'organisation identifiés par les répondants sont énumérés dans le tableau 16.

Facteurs liés aux caractéristiques de l'environnement

Les répondants n'ont rapporté que peu de facteurs liés aux caractéristiques de leur environnement qui peuvent faciliter ou nuire à leur rétablissement après avoir été exposé à un événement à potentiel traumatique. Toutefois, ils estiment tout comme en période péri-traumatique, que le soutien des proches (n=5) reste crucial pour favoriser le retour à un état d'équilibre. Ainsi, être satisfait du soutien social reçu par les enseignants favoriserait des sentiments qui contribuent positivement à leur rétablissement. Le tableau 17 en fait état.

Tableau 16
Facteurs post-événements liés aux caractéristiques de l'organisation

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Caractéristiques de la tâche et du rôle de l'enseignant			
Retour à la routine	2	Accumulation	6
Enseignement auprès des mêmes élèves durant une longue période	1	Appréhension d'autres crises	1
		Retour à la routine trop rapide	1
		Passé d'événements à potentiel traumatique vécus dans le cadre de ses fonctions	1
		Confidentialité, être limité dans les éléments qui peuvent être abordés à l'extérieur	1
Caractéristiques de l'organisation			
Soutien de l'équipe d'intervenants internes	7	Manque de soutien pour les jeunes enseignants	2
Structure mise en place pour prendre soin du personnel	2	Manque de temps pour les gestionnaires de s'occuper des enseignants	1
		Rumeurs	1
Organisation du travail			
Changement d'école	1	Retour sur les lieux	2
		Nombre d'élèves en classe	1
Caractéristiques des gestionnaires			
Confiance des gestionnaires envers les enseignants	3	Jugements envers les enseignants	3
Soutien sur une période de temps prolongée	3	Gestion administrative	1
Soucis du vécu émotif des enseignants à la suite de l'événement	2	Traiter un enseignant d'incompétent	1
Évaluation des dommages	1	Manque de reconnaissance du vécu émotif des enseignants	1
Considération des témoins à l'extérieur de la classe et mise en place des interventions nécessaires	1	Responsabilisation à outrance de l'enseignant	1
Préoccupation en ce qui a trait au soutien des proches pour la personne qui est touchée	1		
Vigilance envers les personnes touchées	1		
Caractéristiques de l'équipe de travail			
Entraide entre les enseignants	6	Peur du jugement des confrères	3
		Manque de soutien des confrères	1
Caractéristiques des clientèles			
		Perception du milieu à l'égard des groupes d'adaptation scolaire	1
		Types de clientèles	1

Tableau 17
Facteurs post-événements liés aux caractéristiques de l'environnement

Facteurs de protection	N	Facteurs de risque	N
Soutien des proches	5	Jugement de la société envers les enseignants	1
Ministre de l'éducation qui a déjà enseigné	1	Désinformation	1

5.8 Apprentissages à la suite des crises à potentiel traumatique et besoins identifiés

Les personnes interrogées n'ont pas toutes été exposées de la même façon aux crises à potentiel traumatique en milieu scolaire. Elles sont quand même toutes d'avis que les événements à potentiel traumatique vécus à l'école affectent les enseignants. À ce propos, un répondant affirme que son expérience lui a permis d'apprendre que ces crises ont des incidences parfois distinctes et parfois apparentes d'un individu à l'autre. Ceci non seulement en fonction de l'événement vécu et du niveau d'exposition mais également en fonction de certains traits de la personnalité. Selon ce répondant, l'être humain possède une force adaptative remarquable peu importe son âge.

...les apprentissages que je vois, c'est que l'être humain est quand même capable de se sortir de plein d'affaires, plein d'événements qui peuvent être très difficiles pour un, moins difficiles pour l'autre, mais finalement un événement qui est difficile pour un, le jeune peut s'en sortir aussi bien, sinon plus fort que le jeune qui a vécu le même événement, mais que lui ça l'a moins traumatisé. Donc les apprentissages, c'est que je vois que... en tout cas pour moi c'est que nos jeunes ils ont quand même un énorme potentiel, plus qu'ils pensent. Et les profs aussi, en tout cas les gens avec qui on travaille. (Jimmy)

Pour d'autres répondants, les crises à potentiel traumatique vécues dans une école favorisent, chez les enseignants, la connaissance de soi ainsi que celle de ses habiletés et forces. Notamment, les compétences en gestion de classe ainsi que celles qui favorisent la résolution de problème s'acquièrent au fil du temps. Qui plus est, l'expérience permet aussi de connaître ses lacunes en ce qui concerne les interventions à mettre en place auprès des élèves en difficultés et de développer des stratégies plus adaptées autant dans le quotidien que lorsque survient une crise.

...tout ce que je t'ai dit aujourd'hui, bien c'est à la suite de toutes les expériences que j'ai vécues. Alors ce sont tous des apprentissages que j'ai faits. J'ai pété un plomb à un moment donné et j'ai pu voir où est-ce que ça me menait, bien j'ai appris ça. On en fait des erreurs, mais c'est justement de ces erreurs-là... je te parlais de ma petite caméra et je me regardais aller, j'ai dit... oh! Tu ne l'avais pas là! Bien c'est de ces erreurs-là qu'on apprend et qu'on modifie nos interventions... Je te parlais de l'intervention par le rôle, ça c'est magique ça, d'enlever l'implication... Alors ça j'ai appris ça. Le non-verbal ça s'apprend aussi. J'ai lu, j'ai eu de la formation, mais je l'ai surtout expérimenté et c'est gagnant. Le sourire, ça tu n'as pas à me forcer pour sourire quand j'enseigne, j'adore ça, mais l'attitude qui est devant, bien ça aussi j'ai appris ça que... c'est tellement gagnant. (Joe)

On en apprend beaucoup sur nous autres. On apprend aussi qu'il y a des clientèles qui te conviennent, parce qu'il y en a qui prennent une partie de nous-mêmes. Moi je trouve qu'en santé mentale, ça prend une partie de toi, ça te draine, ça te fatigue beaucoup, il faut que tu sois à l'aise. Il ne faut pas que tu prennes quelque chose pour travailler. C'est facile à dire maintenant que j'ai ma permanence là, mais il faut vraiment être préparé. Si tu es à l'aise avec ta tâche, déjà en partant ça va aider... il ne faut pas nécessairement leur rentrer dedans, il faut apprendre... la main de fer dans un gant de velours... c'est ça qu'il faut. Le moins les jeunes en difficulté... parce que si tu leur rentres dedans, ils rentrent dans la confrontation et ça ne finit pas. Il faut savoir quand pousser, quand arrêter et tranquillement je l'apprends. Mais nous aussi il faut être capable de dire... ça ne fait pas longtemps que j'ai appris... j'appelle ma collègue... (Marie)

En plus de la découverte de soi, les crises à potentiel traumatique permettent le développement des qualités interpersonnelles qui sont dans la lignée des principes de l'intervention en situation de crise. Le calme, les attitudes non-verbales ainsi que la capacité de saisir la réalité de l'autre et de comprendre les sentiments que l'on peut vivre, favorisent la mise en place d'actions qui répondent davantage aux besoins des personnes en difficulté. Une répondante mentionne à ce sujet que l'empathie fait aussi référence à la capacité d'éviter de vivre les émotions de l'autre et cette aptitude a été acquise à force d'expériences.

... bien oui, plein d'apprentissages... bien de l'expérience, de l'expérience de vie et être calme, voir venir et être calme face aux événements. Et être capable justement de prendre cette distance-là. Je pense que mon meilleur apprentissage c'est ça, c'est de prendre de la distance par rapport à ce qui se

passé, que ce n'est pas nous, c'est différent et c'est de la « job ». C'est plus facile, c'est de la « job » ... c'est quelque chose de traumatisant... un événement... Alors cette distance-là d'empathie plutôt que de sympathie, ça... ça s'apprend aussi à travers le temps. (Josée)

Je te dirais qu'il y a des signes qu'on peut reconnaître, il y a de l'empathie qu'on peut développer, l'écoute. Toujours l'empathie, l'écoute, d'être vigilant pour être capable de mieux accompagner. (Johanne)

Les apprentissages réalisés par les répondants ont aidé à identifier certains besoins à l'égard des méthodes d'intervention à utiliser dans des contextes variés. Notamment, ils soulèvent le besoin de comprendre le processus de gestion des émotions qui peut être déterminant en cas de crise. Il est également rapporté que la connaissance des besoins spécifiques des élèves permettrait la mise en place de mesures adaptées lors de crises. À ce sujet, la multitude de problématiques vécues par les élèves provoque de l'incertitude dans plusieurs circonstances quand vient le temps d'agir. Les enseignants côtoient parfois des élèves qui vivent des problématiques de santé mentale ou des problèmes de comportement majeurs qui les rendent insécures dans le choix des actions à poser.

... dans la vie c'est toujours le problème, quelqu'un qui pète un plomb c'est parce qu'il a mal géré ses émotions. Et il y aurait tellement de choses à faire là-dedans... Comprendre ce qui se passe dans le cerveau quand un jeune est en crise ou qu'il est face à une situation traumatisante. Il y a des neurologues qui ont écrit là-dessus. (Jimmy)

... il y a beaucoup de choses qu'on peut... des situations, des paroles ou des événements qu'on peut éviter quand on est au courant de ce que certains élèves vivent, ressentent, ont vécu ou ont subi. Ça je pense que c'est primordial d'être informé, parce que, si je sais que mon élève vit des affaires à la maison ou que je ne sais pas que ses parents se battent ou que lui se fait battre ou que n'importe quoi, je n'agirai pas pareil avec lui qu'avec n'importe quel autre, premièrement pour le protéger et... Tu comprends ce que je veux dire? J'ai besoin de connaître l'historique de mes élèves, pas par curiosité morbide, mais pour savoir quelles interventions je peux faire et ne pas faire. (Johanne)

On fait à tous les ans un exercice d'évacuation en cas d'incendie, mais rien pour des troubles de comportement, tout ça. Jamais on n'est confronté, jamais on ne voit comment on va réagir. On a une pratique une fois aux deux ans, s'il y a un tremblement de terre, de se mettre en-dessous du bureau. Ça c'est correct. Mais on ne parle pas des gestes physiques, des agressions sexuelles. Ce n'est pas mentionné. Moi l'année que j'ai eu le violeur, le directeur l'avait

dit... jamais vous êtes seules avec lui. Il y a une année aussi... vous faites attention, vous rangez tous les ciseaux parce qu'il y en a un qui peut les prendre et vous attaquer. Mais on fait quoi? On a aucune pratique là-dessus, à part une formation quand tu arrives, que tout le monde suive la CPI. Je l'ai suivi ça veut dire il y a dix ans. Et personne ne m'a donné de formation sur qu'est-ce que tu fais... Mais je trouve qu'il n'y a rien au niveau des problèmes en santé mentale et ce n'est pas juste en adaptation scolaire. L'adaptation scolaire elle est rendue partout. Je regarde certains de mes collègues et il y en a qui disent... je n'aurais pas su quoi faire à ta place. Il n'y a rien là-dessus. Préparez-nous des cas concrets, pas la belle grosse théorie, mais voici, il s'est produit ça, voici comment vous pouvez réagir ou comment... une des possibilités. Ça manque, il n'y a rien là-dessus. (Marie)

On parle beaucoup de formation continue en enseignement et c'est quelque chose qui manque peut-être, parce que ça change, les générations changent. Quels sont les risques, quels sont les signes avant-coureurs, quels sont... on les connaît un peu par habitude je te dirais, mais ça pourrait être intéressant aussi d'en savoir plus. (Ann)

5.9 Recommandations des répondants

La dernière section de ce chapitre présente les recommandations émises par les répondants que ce soit, à leurs confrères enseignants, aux autres membres du personnel, aux équipes internes d'intervention en situation exceptionnelle ainsi qu'aux directions d'établissement.

5.9.1 Recommandations aux enseignants

La complexité de la profession d'enseignant requière plusieurs habiletés et compétences. Dans cette perspective, l'équilibre psychologique des personnes qui exercent cette profession est primordiale. Pour atteindre cet équilibre, la connaissance de soi favorise la manifestation d'aptitudes nécessaires à l'enseignement mais également à la prévention et à la résolution de la crise.

Les répondants recommandent donc aux enseignants de se connaître, de développer des habiletés tant personnelles que professionnelles, qui pourront agir comme facteurs de protection dans la période pré-traumatique. Ils suggèrent à leurs confrères d'être vigilants, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe, afin d'assurer le déploiement d'un filet de

sécurité pour l'ensemble de la communauté scolaire. Ces compétences exercées à chaque jour permettraient à l'école de prévenir la détérioration de certaines problématiques. Dans certaines circonstances, la connaissance des procédures, la connaissance des ressources et des stratégies efficaces en situation de crise engageraient l'enseignant dans un processus de responsabilisation qui se doit d'être partagé avec les autres membres du personnel. Ces facteurs de protection en période péri-traumatique susciteront le développement de l'entraide et auront un impact en période post-événement. À ce stade, l'expression des émotions, le partage d'expériences auront des retombées positives pour le rétablissement. Les principales recommandations émises aux enseignants se retrouvent à l'intérieur du tableau 18.

Tableau 18
Recommandations des répondants adressées aux enseignants

Connaissance de soi, développement d'aptitudes
Faire preuve de maturité émotionnelle, de faire preuve de contrôle, de faire preuve de respect... il faut faire attention parfois pour ne pas avoir de préjugé vis-à-vis certains jeunes qui ont des affaires et de rester objectif dans tout ça, d'agir en personne mature et adulte. (Marie-France)
Se connaître du mieux qu'on peut, savoir où peuvent être nos faiblesses. (Ann)
Il faudrait s'assurer que tous les enseignants sont affectivement stables, ça c'est impossible là, mais... Parce qu'on parle beaucoup de structure externe, de formation, ça dépend aussi à l'interne comment on est fait, comment on est bâti, comment on est structuré. (Ann)
Compétences professionnelles
Tu ne peux pas tout contrôler. Ça il faut que tu comprennes ça. Tu ne peux pas tout contrôler, reste zen et un élève en crise, un élève désorganisé, il n'est pas lui-même, c'est pour ça que c'est à toi de montrer l'exemple, c'est à toi de rester calme. (Joe)
Faire un suivi aussi, de s'assurer de prendre des bonnes décisions au bon moment et d'être constant et cohérent dans toutes les démarches avant, pendant et après. (Marie-France)
Je féliciterais peut-être plus aussi les gens qui sont impliqués, qui sont responsables du fait que ça se déroule bien ou pas. Plus de reconnaissance, un peu plus de valorisation des gens qui font partie de cette structure-là, qui est gagnante. (Ann)
Je dirais d'être à l'écoute et de s'intéresser et d'essayer de comprendre. (Johanne)
Quand tu rentres dans une classe, tu es capable de sentir le pouls, qu'il y a quelque chose qui ne va pas. (Samuel)
Détection des risques
Être vigilants, de pas faire l'autruche quand tu marches dans le corridor, pour justement prévenir une situation traumatisante pour un enfant. C'est tout le temps mieux la prévention que d'agir. (Samuel)

Connaissance des procédures et des ressources

Il faut que tu connaisses... avoir un moyen d'appeler, connaître qui tu appelles en cas de problème. Au secondaire, bien connais le numéro de la réception et tu vas avoir de l'aide, il y a toujours quelqu'un qui va répondre. Mais tiens-toi au courant de tes options et c'est rassurant, parce que ce n'est pas quand ça va arriver, il faut que tu sortes ta liste de numéros de téléphone. (Marie)

D'abord d'être bien informé, d'avoir l'information adéquate, savoir ce que c'est, pour que le tout soit clair, qu'on sache dans quoi on s'embarque, qu'on sache comment réagir si ça arrive. Beaucoup au niveau de la structure... Et connaître son rôle. (Ann)

Suivre les formations de ce potentiel-là, de se garder ouverts. (Samuel)

Partage des responsabilités

Ne pas oublier qu'on n'est pas responsable de tout. (Marie)

Faire des bilans, revenir, regarder. (Ann)

Entraide

Une situation traumatisante, ne garde pas ça tout seul pour toi, va voir des collègues avec qui tu as une affinité, une direction, la psychoéducatrice, n'importe qui mais parles-en. Sinon ton année va être dure. (Jimmy)

Ne pas avoir peur non plus de... d'aller voir une personne de confiance. Ça peut être un autre enseignant, ça peut être n'importe qui, de pas garder ça pour soi. (Joe)

Poser des questions et de ne pas hésiter à demander de l'aide. On est plusieurs, il faut se « backer. » L'avantage des gros milieux. Au secondaire, l'aide n'était pas loin. (Marie)

Partage du vécu émotif

De nommer, de nommer le malaise parce qu'on ne peut pas deviner. Et je le dis aux enseignants et je pourrais me le dire à moi aussi. D'être capable de nommer les choses, comment on les sent parce que quand c'est dit, peu importe quel événement ou chose qui nous blesse, bien parfois c'est juste un malentendu, c'est juste... vaut mieux être capable de le nommer calmement et après ça, bien passer à autre chose. (Josée)

5.9.2 Recommandations aux autres membres du personnel

À l'instar du personnel enseignant, les répondants stipulent que le personnel de soutien est considéré comme une présence significative pour les élèves et que tout comme lui, il doit agir comme vigile pour prévenir certaines problématiques. Sa connaissance des ressources du milieu et des procédures d'intervention en matière de crises et d'événements à potentiel traumatique est capitale pour la résolution de situations complexes. En outre, les habiletés que ces personnes mettent de l'avant dans ce domaine sont cruciales en matière de travail d'équipe, de partage de responsabilités et de coopération.

Considérant qu'ils peuvent eux-aussi être affectés par les événements à potentiel traumatique vécus à l'école, des mesures de soutien à leur égard devraient être mises en place. Malgré tout, il est possible que l'organisation omette de leur offrir du soutien et les répondants recommandent à ce moment aux membres du personnel de ne pas hésiter à partager leur vécu à une personne de confiance. Les principales recommandations adressées aux autres membres du personnel sont exposées au tableau 19.

Tableau 19
Recommandations des répondants adressées aux membres du personnel

Soutien aux élèves
... il y en a qui sont des piliers, ce sont des piliers pour nos jeunes. (Josée)
Détection des risques
Bien de faire un peu peut-être avec nous ce qu'on fait avec les élèves, c'est-à-dire de garder l'œil ouvert, d'essayer de voir... d'essayer de rétablir les situations. (Ann)
Connaissance des procédures et des ressources
De se tenir au courant, de ne pas hésiter s'ils n'ont pas l'information, de se tenir au courant. Il devrait y avoir la même formation pour tout le monde. Ce n'est pas une classe qui est à part dans un autre building, ils vivent dans le même milieu, bien qu'ils aient la même formation que tout le monde. (Samuel)
Partage des responsabilités
De ne pas se sentir à part, de se sentir partie intégrante de l'école, de l'équipe. Une école ce n'est pas juste les enseignants, on a tendance à penser ça malheureusement, il n'y a rien de pire qu'un enseignant. Justement ce qui va mener au succès d'une école, c'est justement le fait que tout le monde collabore, que ça va être autant l'enseignant... il n'y a pas de personnes moins importantes dans une école, il n'y a pas de rôles moins importants. Tout le monde est là pour la réussite du jeune, académique d'accord, mais ça prend un ensemble de facteurs, ça prend tous ces gens-là, ça prend tous ces acteurs-là qui vont faire en sorte qu'on est bien dans ce milieu-là. Et il n'y a pas de rôle plus important et moins important, on travaille main dans la main. (Joe)
Entraide
... essayer d'être à l'écoute de l'autre, d'essayer d'être présent pour les gens. C'est sûr qu'ils ont déjà une grosse tâche à faire eux derrière leur bureau, mais c'est ça, on est dans un milieu humain, alors c'est d'être à l'écoute. (Ann)
Partage du vécu émotif
Bien de s'occuper d'eux aussi parce qu'eux autres sont souvent... ils sont plus oubliés. Oui, ils sont plus oubliés. (Josée)
N'oubliez pas qu'ils sont atteints, parfois, ils ont tendance à moins le percevoir, mais qu'eux aussi peuvent vivre ce problème-là. Alors c'est correct de parler. (Marie)
Je trouve qu'ils sont souvent moins considérés, mais ils sont dans l'école pareil. S'il y a un événement traumatisant dans l'école, si ça arrive en face du bureau de la secrétaire, ce n'est pas vrai qu'elle va bien « feeler » le soir chez elle. Donc que la direction, qu'ils supportent ces corps de métiers-là. (Jimmy)

5.9.3 Recommandations aux intervenants psychosociaux

L'identification des facteurs de rétablissement pour les enseignants à la suite d'un événement à potentiel traumatique a permis de mettre en évidence la nécessité d'avoir une équipe d'aide interne (n=7). Pour un répondant, les intervenants psychosociaux sont des piliers et la résolution de certaines crises ne peut se faire sans eux. Ainsi, les répondants énoncent des recommandations complémentaires aux intervenants internes des écoles responsables de soutenir les individus se retrouvant en milieu scolaire. Ceci, afin de mettre en place des stratégies de prévention et de détection des risques qui sont sous la responsabilité des différents acteurs du milieu. Ils suggèrent donc, le partage d'informations concernant des spécificités de certains élèves. Ceci permettrait selon eux aux enseignants concernés, d'exercer leurs fonctions de manière plus adaptée aux besoins des élèves. Il éviterait ainsi certaines crises.

De plus, même si les services psychosociaux internes ne sont pas destinés à offrir des services de consultation individuelle au personnel des écoles (n=1), les répondants reconnaissent qu'ils comblent ce besoin dans certaines circonstances (n=5), particulièrement lorsque les enseignants sont affectés par une situation problématique dans le cadre de leurs fonctions. Ils recommandent alors aux acteurs responsables de l'intervention en situation de crise d'assurer une vigilance à l'égard des pédagogues et ce, sur une période de temps prolongée. Ceci permettrait d'identifier des personnes plus vulnérables et de les référer à des services d'aide appropriés.

Les recommandations des répondants s'adressant aux intervenants psychosociaux internes apparaissent dans le tableau 20 et font état du partage des responsabilités, de l'intervention auprès du personnel de l'école, du soutien à plus long terme et des références possibles aux services d'aide.

Tableau 20
Recommandations des répondants adressées aux intervenants psychosociaux internes

Partage des responsabilités pour la prévention et la détection des risques
De communiquer avec nous autres, de collaborer avec nous autres... Ils ne sont pas obligés de tout nous dire, nous autres on est capable de tenir du secret professionnel. (Johanne)
Bien de continuer à être là... de nous mettre au courant des problématiques pour éviter qu'on se ramasse parfois avec des situations qu'on ne comprend absolument rien parce qu'on ne nous a pas révélé certaines choses. Même si je sais que c'est confidentiel. (Marie-France)
Bien à continuer de collaborer beaucoup. Je sais que pour les gens en psychosocial, ils ont souvent un devoir de confidentialité et ça je le comprends et je le respecte, mais parfois on peut avoir aussi un manque d'information qui fait qu'on se place à risque là. Alors ça, de leur faire confiance et oui respecter la confidentialité, mais aussi diffuser l'information qui est importante pour que tout le monde fasse la prévention et évite de faire des faux pas qui seraient facilement évitables. Travail d'équipe. (Josée)
Intervention auprès du personnel de l'école
Prenez le temps de discuter avec toutes les personnes impliquées, même ceux-là qui vous disent ça va bien, je suis correct. C'est probablement ceux-là qui en ont le plus besoin. (Marie)
Soutien à plus long terme pour le personnel des écoles
Bien le après peut-être, faire un retour quelques semaines après pour s'assurer que tout va bien. Je sais qu'ils ont beaucoup de dossiers et qu'ils sont débordés, mais... Parce que peut-être même la personne ne s'en est pas rendue compte. Elle ne dort plus mais elle se dit... je suis fatiguée. Mais si quelqu'un qui est professionnel dit : oui mais ce que tu as vécu deux, trois semaines avant là, penses-tu qu'il y a un... Peut-être qu'elle va faire comme... hein! Bien oui, je n'avais pas fait le lien. Parce que quand tu es dans l'action ou après, bien tu ne te rends pas compte que peut-être ça t'a marqué plus que tu penses. C'est là l'effet post-traumatique aussi. (Samuel)
Référence des enseignants à des services d'aide
Il y a les élèves, il y a les profs aussi, donc qu'ils soient capables d'écouter les deux. Et si justement le prof, ça déborde de leurs compétences ou de leur temps, bien être capable de l'aiguiller ailleurs. (Jimmy)

5.9.4 Recommandations aux directions d'établissements scolaires

Pour faire suite aux recommandations émises aux intervenants psychosociaux, les répondants recommandent aux directions d'établissement de maintenir les ressources en place et de prévoir l'ajout de services afin de répondre efficacement aux crises à potentiel traumatique. Ils recommandent également aux gestionnaires des établissements d'opter pour une gestion humaine qui valorise le travail d'équipe, la collaboration interdisciplinaire et l'accompagnement des élèves et du personnel si nécessaire. Qui plus est, la détermination des rôles des individus qui œuvrent en situation de crise favorise le sentiment

de sécurité. À cet effet, il est mentionné que le partage d'expérience amènerait les enseignants à connaître une diversité de stratégies adaptées aux situations variées.

Outre les recommandations liées aux stratégies de gestion, les participants à l'étude recommandent aux directions d'établissement le développement de stratégies qui permettent de valoriser le lien de confiance entre les directions et les enseignants et de contribuer au développement ou au renforcement du sentiment d'appartenance des enseignants à leur milieu de travail. Agir ainsi permettrait aux membres du personnel scolaire d'être interreliés et de faire partie d'un ensemble.

Dans la même lignée que les facteurs qui contribuent au rétablissement, les répondants préconisent des attitudes qui démontrent une volonté de soutien aux enseignants de la part de la direction. Ce soutien favoriserait un sentiment de sécurité et s'il est partagé avec les autres, il permettrait à tous d'optimiser la probabilité de retombées positives à la suite de la crise.

Ces différentes recommandations adressées aux directions d'écoles secondaires apparaissent au sein du tableau 21 et se regroupent sous différents thèmes tels que le maintien et l'ajout de ressources, le style de gestion, le partage d'expériences et la formation, le lien de confiance et le sentiment d'appartenance ainsi que le soutien au personnel des écoles incluant les enseignants.

Tableau 21
Recommandations des répondants adressées aux directions d'écoles secondaires

Maintien et ajout de ressources
<p>Les recommandations à mes directions d'écoles... bien c'est sûr, de toujours maintenir la concertation des services. Et de maintenir la mise en place de prévention et de postvention et... ne pas couper les services de travailleur social et de psy et d'éducateurs. C'est important, on en a besoin. (Johanne)</p> <p>Les ressources s'il n'y en a pas assez, bien... s'ils ont besoin d'un éducateur dans une classe ou pour aider au local d'accueil ou je ne sais pas où, trouvez-en des budgets... (Jimmy)</p>
Style de gestion et clarification des rôles
<p>C'est que ça devienne une gestion horizontale et non pas verticale. Donc soutien, support, travail d'équipe, coopération, communauté. Si on peut penser à ça, ça va déjà être intéressant... mais de donner un rôle à tout le monde, que tout le monde ait son rôle, que tout le monde sache un peu où il s'en va. Et si on est perdu, bien qu'il y ait quelqu'un à côté... « <i>touc</i> »! Qu'il nous dise... tu n'es pas correct, ça n'a pas de bon sens. Qu'il me dise... écoute... regarde, on va essayer ça, ça, ça. Donc vraiment une gestion qui est horizontale, une gestion d'entraide. (Ann)</p> <p>Demeurer ouvert et vigilant, pas juste gérer le haut, gérer le bas aussi... Ne pas avoir juste des lunettes de gestionnaires, avoir des lunettes humaines. (Josée)</p>
Partage d'expériences et formation
<p>Parler que les crises peuvent exister peut-être... avant tireur actif, avant <i>Columbine</i>, avant... pff! Je ne pense pas que la commission scolaire était... c'était... ça n'arrive pas. Je pense qu'il y a eu une prise de conscience avec les événements qui sont arrivés ailleurs beaucoup plus. Donc prendre conscience que ça existe... Peut-être un partage de ceux qui l'ont vécu, ça il n'y en a pas. Ça il y en a très peu, de dire... quelqu'un qui vient dire... regarde... moi j'ai vécu ça, voici ce qui s'est passé. Ça il n'y en a pas. Je pense qu'il manque de temps, ce n'est pas arrivé donc on verra quand ça arrivera. Mais d'avoir quelqu'un qui vient nous jaser de ce qu'il a vécu, ça peut être bon ça. (Samuel)</p> <p>C'est sûr que pas vivre dans l'angoisse que ça va arriver à chaque jour, mais que ça peut arriver. Et plus tu as eu d'outils, de formations, bien plus tu vas être en mesure de répondre correctement. (Jimmy)</p> <p>De s'assurer que les gens sont outillés pour faire face à différentes situations, d'analyser toutes les situations qui peuvent survenir, de suivre les étapes, un peu comme la prévention, dans l'action, dans le rétablissement. (Ann)</p>
Lien de confiance et sentiment d'appartenance
<p>Faire confiance qu'on est des professionnels et qu'on est capable de retenir une information, mais que nous peut-être qu'on en a besoin pour mieux gérer. (Samuel)</p> <p>Il faut que le sentiment d'appartenance soit fort. Je parle pour les enseignants, OK? Il faut que ça soit une petite famille aussi ça, on pousse tous dans la même direction... Et pour ça, bien ça a l'air niaisieux là mais du social... Qu'on ait à vivre des événements ensemble, autres que d'être dans sa classe ou de corriger, de penser à la planification, vivre autre chose mais ensemble. Créer une espèce d'esprit d'équipe. (Joe)</p>
Soutien au personnel des écoles incluant les enseignants
<p>S'assurer d'une présence et d'un support aux enseignants et aux personnes ressources impliquées auprès des jeunes en situation de crise. De s'assurer une présence, de s'assurer de respecter ce qui est demandé aussi, ce qui est supposé d'être et d'assurer un suivi pour boucler la boucle. Chose qu'ils n'ont souvent pas le temps de faire. Oui. De prendre soin de leur monde. (Marie-France)</p>

Faire savoir à leur personnel qu'ils sont là... Je te soutiens. Il faut se sentir « *backé* » aussi, autant devant les parents que devant tout le monde. Et peu importe ce qu'il va se passer, je vais te soutenir dans tes décisions. (Marie)

Bien les directions d'écoles, il faut qu'ils prennent soin de nous autres... Je trouve que j'ai l'air québécoise mais c'est ça pareil. C'est ça pareil, si on prend soin de nous autres et on prend soin de notre monde et tout le monde le fait, nous sommes tous corrects. (Josée)

CHAPITRE VI

DISCUSSION

*« Les gens oublieront ce que vous avez dit,
ils oublieront ce que vous avez fait, mais ils n'oublieront
jamais ce que vous leur avez fait ressentir. »*

Maya Angelou

Le but de ce mémoire était de documenter le vécu des enseignants en ce qui a trait à la survenue d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire. Pour atteindre ce but, trois objectifs spécifiques ont été identifiés et documentés à l'intérieur des entrevues semi-dirigées. Le présent chapitre fait donc état des différents constats concernant les trois objectifs de la recherche qui étaient les suivants :

- Documenter la définition que donnent les enseignants au concept de la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire et la perception qu'ils ont de leur rôle avant, pendant et après ce type d'événement pour le rétablissement des élèves;
- Recueillir le point de vue des répondants en ce qui a trait aux conséquences que les événements à potentiel traumatique en milieu scolaire ont sur eux-mêmes;
- Identifier les facteurs contextuels, individuels, environnementaux et organisationnels qui ont facilité ou nui à leur adaptation et à leur rétablissement à la suite de ce type d'événement.

L'analyse des données est présentée à l'aide du modèle bioécologique proposé dans le cadre conceptuel. Ce modèle favorise la compréhension du phénomène des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire en tenant compte des multiples facteurs qui ont une incidence sur le rétablissement des enseignants et favorise l'analyse des relations entre ces éléments. Ainsi, il est question d'explorer la perception qu'ont les enseignants à l'égard des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire, la perception de leurs rôles, les conséquences qui se manifestent dans le cadre de leurs fonctions ainsi que les différents facteurs de rétablissement tel que proposé dans le modèle de Fletcher (2003) qui a été utilisé dans le cadre de cette étude.

6.1 Définition de la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire

Définir la crise à potentiel traumatique en contexte scolaire s'avère complexe. Cependant, les différentes caractéristiques identifiées par les répondants regroupent les concepts de base identifiés dans la définition de la crise de Séguin et al. (2006) ainsi que les catégories d'événements proposées par Brillon (2007). À la suite des éléments rapportés par les participants à l'étude, la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire pourrait donc être définie comme suit :

Un événement qui est imprévisible, qui amène les personnes qui le vivent dans un état d'instabilité les obligeant à faire appel à des mécanismes d'adaptation complexes selon les individus concernés, selon l'événement lui-même et selon le contexte dans lequel il se vit. Compte-tenu de la présence de plusieurs individus dans les écoles, le même événement peut avoir une portée variable et affecter une ou plusieurs personnes simultanément. La récurrence et l'accumulation d'événements potentiellement traumatiques vécus à l'intérieur même des établissements peuvent provoquer la vulnérabilité des individus et de toute l'organisation avant même la survenue d'un autre événement.

À partir du discours des répondants, il est donc possible de définir les crises à potentiel traumatique en milieu scolaire en tant qu'événements qui surviennent à la suite d'actes causés par la main de l'homme, à des accidents ou des erreurs techniques vécus à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, à des catastrophes naturelles ainsi qu'à des bouleversements organisationnels. Certaines crises psychosociales, psycho-traumatiques ou psychopathologiques vécues par des individus à l'extérieur des établissements scolaires peuvent également susciter un état de déséquilibre et de vulnérabilité chez les enseignants considérant qu'ils devront adapter leurs méthodes d'enseignement, moduler leurs réactions, faire preuve d'empathie et parfois mobiliser les services nécessaires. Les crises à potentiel traumatique peuvent bouleverser un groupe ou l'ensemble des individus qui sont sur les lieux. De plus, le quotidien des enseignants peut être perçu potentiellement traumatique considérant qu'ils sont dans un état de vigilance constant afin de prévenir les crises au sein de leur classe et le cas échéant, agir de façon adéquate.

Ces concepts, soulevés par les répondants, permettent d'identifier la complexité du vécu des enseignants dans le cadre du travail quotidien et amènent une réflexion quant au potentiel traumatique du traumatisme vicariant tel que défini par Foreman (2018). En ce sens, le changement profond vécu par les enseignants qui font preuve d'écoute et d'empathie envers les élèves qui ont des parcours de vie difficiles contribue, dans certains cas, à des retombées positives et en d'autres circonstances, à des retombées négatives. Pour certains, écouter le vécu personnel d'élèves est perçu comme étant ce qui les affecte le plus au travail. Dans cette lignée, certaines caractéristiques de la définition donnée par Radey et Figley (2007) sont présentes chez des enseignants qui ont été exposés à la souffrance des élèves.

6.2 Rôles des enseignants dans les différentes étapes de l'intervention

Les écrits scientifiques sont assez limités en ce qui concerne la définition même de la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire et présente la même complexité au regard des rôles des enseignants dans les différentes périodes identifiées. Les résultats de recherche ont permis de mettre en lumière la diversité de la tâche de l'enseignant en matière d'événement à potentiel traumatique en milieu scolaire ainsi que les retombées de ces rôles sur leur propre rétablissement.

Lorsque les répondants ont été questionnés par rapport à leur rôle en général, aucun d'entre eux n'a identifié l'intervention en situation de crise ou d'événements à potentiel traumatique. Cependant, la compréhension des rôles des enseignants dans la vie quotidienne en milieu scolaire permet d'identifier des actions précises qui favorisent la promotion des comportements sains et sécuritaires, et ce, même dans le cadre de l'intervention en ce qui a trait aux événements à potentiel traumatique. Avant la survenue d'une crise, l'ensemble des répondants considère que leur rôle est crucial pour le développement des jeunes mis sous leur responsabilité. Ce développement concerne tant le développement social, humain, qu'académique comme mentionné par Gendron (2007) qui abordait l'enseignement comme un acte social et affectif. Les personnes questionnées

mentionnent que ce rôle se poursuit à l'extérieur de l'école et perdure dans le temps. En effet, leur passage dans la vie des jeunes les marque pour longtemps. Ils se doivent d'agir comme modèle par leurs attitudes et leurs comportements. Dans la perspective où la majorité des répondants affirme avoir de la facilité à se retrouver en classe, l'exercice du rôle des enseignants se réalise à chaque jour par les actions posées par ces derniers et par les autres acteurs du milieu scolaire. Ainsi, le type de lien entretenu avec les élèves et la qualité de la relation contribuent, comme l'ont souligné Noam et al. (2004), au mieux-être. Les enseignants perçoivent leur rôle quotidien dans la lignée des compétences telles la nécessité de favoriser la socialisation, d'adapter son enseignement et de collaborer avec les différents acteurs en présence (Grenier, 2008; Martinet et al., 2001). Ces particularités sont d'ailleurs identifiées dans les sections subséquentes comme facteurs de risque ou de protection au regard du rétablissement des enseignants.

Le deuxième rôle des enseignants en période pré-événement est constitué de la prévention et de la détection des risques afin d'éviter l'avènement d'événements potentiellement traumatiques. Les répondants ont identifié avec aisance plusieurs actions qui les concernent dans cette étape. En effet, ils se sentent concernés dans l'intervention dans tous les lieux qu'ils fréquentent à l'intérieur de l'école. Ils doivent contribuer à l'encadrement des élèves et reconnaître les signes avant-coureurs pouvant mener à la désorganisation d'un élève. De plus, certaines installations du milieu scolaire comportent des risques et l'utilisation de ces installations demeure souvent sous la responsabilité des enseignants, comme par exemple les équipements sportifs, les laboratoires ou les locaux où des outils doivent être utilisés.

Le troisième rôle des enseignants dans la même période de temps est constitué de toutes les actions à prendre pour que ces derniers se sentent préparés à agir en toute circonstance. Ils doivent connaître les procédures et les protocoles d'intervention en cas d'urgence, connaître l'emplacement des équipements d'urgence ainsi que les personnes ressources à contacter et partager leurs préoccupations avec les acteurs en présence au moment où ils identifient des facteurs de risque à la survenue de ce type d'événements. Les facteurs liés à cette troisième dimension sont multiples et déterminants pour le passage

futur des crises et pour le rétablissement éventuel des enseignants. Considérant la variété des possibilités à propos des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire secondaire, les enseignants ont identifié l'importance de se sentir préparés, en contrôle et prêts à l'action comme des priorités.

Dans la période péri-traumatique, les rôles des enseignants concernent principalement la sécurité des individus mis sous leur responsabilité, la mise en place d'actions efficaces pour désamorcer les situations à potentiel traumatique et pour protéger la vie, l'entraide entre confrères et la mobilisation des ressources nécessaires. Ces différentes actions doivent s'opérer avec du leadership. Cependant, lors de la survenue de la crise, le degré d'exposition à l'événement, le type d'événement vécu ainsi que le niveau de préparation de l'ensemble des acteurs influenceront les conséquences de ce type d'événement mais également les sentiments qui subsisteront. À ce propos, les événements à caractères violents, qu'ils soient issus de la désorganisation, d'actes de violence volontaires, ou de la violence verbale ou psychologique, contre les objets ou contre soi-même, semblent avoir des retombées négatives sur le rétablissement des personnes questionnées.

En période post-événement, les rôles des enseignants se caractérisent par différents éléments qui se regroupent en deux grands éléments distincts. Premièrement, les enseignants contribuent à leur propre rétablissement, à celui des élèves ainsi qu'à celui des personnes qui les entourent. Immédiatement après l'événement, les enseignants agissent comme modèle. Par leurs attitudes et leurs réactions, ils influencent le sentiment de sécurité des élèves et favorisent le retour au calme. Ils transmettent des informations, ils font preuve de bienveillance et soutiennent les élèves à la suite des événements à potentiel traumatique. Ils peuvent référer des élèves nécessitant du soutien, les orienter vers les services appropriés et peuvent proposer des pistes de solutions. Lorsqu'ils abordent l'événement avec les élèves, ils peuvent, dans certains contextes, se faire conseiller par les personnes responsables de l'intervention psychosociale en situation exceptionnelle. Love et Cobb (2012) mentionnent que quand la période de tumulte est terminée, les écoles sont des lieux qui favorisent le rétablissement des élèves et procurent un sentiment de sécurité après les

événements. Ces auteurs, comme certains répondants à l'étude, mentionnent l'importance de reprendre la routine afin de raviver le sentiment de normalité. En plus d'offrir des lieux qui favorisent un sentiment de sécurité après les événements, les enseignants assument un rôle dans l'apprentissage à la suite de la crise en partageant leurs préoccupations avec les instances en présence et en proposant leurs recommandations.

La recension des écrits et les entrevues semi-dirigées ont donc favorisé l'identification des rôles des enseignants en ce qui concerne les événements à potentiel traumatique en milieu scolaire. L'analyse de ces résultats permet de constater que plusieurs des rôles des enseignants en période post-événement influencent leurs rôles en période pré-événement. Dans cette optique, l'évolution dans le temps des rôles mais également des autres systèmes influencent le rétablissement et cela fait référence au chronosystème. La présentation des rôles des enseignants en ce qui concerne la survenue d'événements à potentiel traumatique tel que décrit au tableau 22, contribue à en dégager les principales orientations ainsi que l'évolution qui en découle.

6.3 Conséquences des événements à potentiel traumatique sur les enseignants

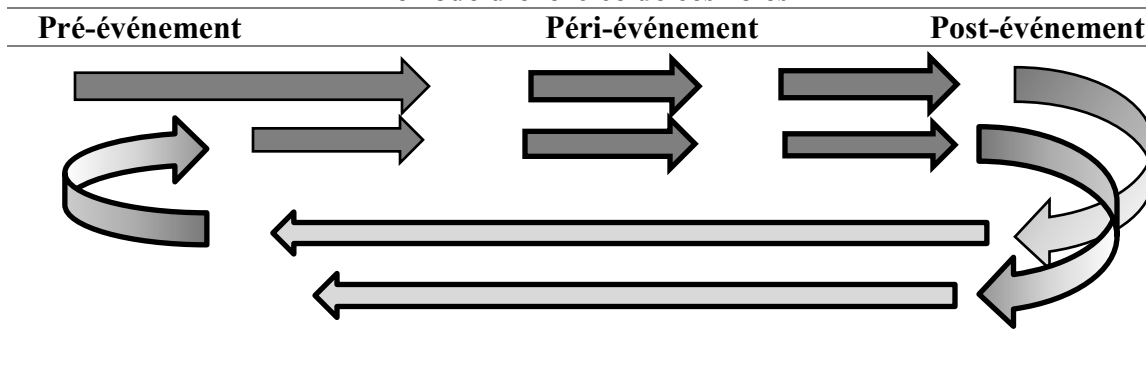
Le vécu des répondants en ce qui a trait aux événements à potentiel traumatique en milieu scolaire a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs qui influencent les conséquences et le rétablissement des enseignants. Néanmoins, l'identification des conséquences de ces événements demeure influencée par de multiples facteurs qui sont soulignés dans cette section.

Certaines conséquences positives à la suite de la survenue d'événements à potentiel traumatique émergent. Tout d'abord, l'expérience suscitée par le passage de la crise permet aux enseignants de développer des connaissances et des habiletés qui ne peuvent être acquises autrement. Elle favorise la remise en question et l'évaluation de ses propres actions. Ensuite, les enseignants apprennent à garder une distance émotionnelle dans certaines

Tableau 22
Rôles des enseignants en matière d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire secondaire

Promotion des comportements sains et sécuritaires	Prévention, détection des risques	Préparation à la crise	Action lors de la crise	Rétablissement	Apprentissage
Agit comme modèle Éduque Transmet des valeurs Transmet des savoirs Met de l'avant ses qualités personnelles Met de l'avant ses qualités en gestion de classe Favorise les liens positifs avec les élèves Favorise le lien de confiance avec les élèves	Encadre Reconnaît les signes avant-coureurs de la crise Met en place les actions nécessaires Mobilise les ressources Travaille en équipe Participe aux différents projets de prévention liés à la violence, à l'intimidation, à la toxicomanie et autres selon son rôle Se rétablit des crises passées Favorise le rétablissement des élèves au regard des crises passées	Connait les procédures et protocoles d'intervention Connait les ressources disponibles Connait les équipements et les installations d'urgence Participe aux formations Partage ses observations Utilise ses apprentissages acquis à la suite du passage des crises	Assure la sécurité Désamorce la crise Prend les mesures nécessaires pour protéger la vie Fait preuve d'entraide Mobilise les ressources Agit comme leader Fait preuve de calme et de contrôle Dirige les élèves selon les consignes reçues	Transmet des informations Fait preuve de bienveillance Porte assistance aux personnes dans le besoin Encadre ses élèves Reste calme Agit comme modèle Soutient les élèves Réfère aux services appropriés Échange avec les élèves en respectant les consignes transmises Détecte les risques présents à la suite de l'événement	Partage ses préoccupations Propose ses recommandations.

Période d'exercice de ces rôles



situations et à faire la part des choses dans plusieurs circonstances. Enfin, pour quelques-uns d'entre eux, la survenue d'événements à potentiel traumatique a permis de faire confiance aux membres de la direction ainsi qu'aux confrères de travail et ont stimulé l'entraide. Également, des éléments de la croissance post-traumatique soulevés par Tedeschi et Calhoun (2004) ont alors été identifiés. Ainsi, selon les répondants, après la survenue d'une crise, il y aurait généralement une modification positive des relations avec les autres, la perception de nouvelles possibilités et la découverte de nouvelles forces personnelles.

Des conséquences négatives peuvent aussi survenir après l'avènement d'événements à potentiel traumatique. D'abord, l'accumulation des événements entraîne de la fatigue et parfois de l'épuisement. Plusieurs émotions peuvent alors être vécues comme la peur (Hagman, 2017), l'anxiété, l'insécurité, la lourdeur, la lassitude, le découragement et ainsi vulnérabiliser les enseignants. À ce propos, les personnes interrogées affirment qu'elles sont, comme les élèves, affectées après une crise. Puis, dans certaines occasions, les événements à potentiel traumatique provoquent une perte de légitimité au niveau des stratégies d'enseignement et d'encadrement, de la démotivation et de la déception au regard de la profession. Certains vont même jusqu'à remettre en question leur choix professionnel même s'ils aiment se retrouver en présence des élèves. Quelques répondants manifestaient à cet égard leur préoccupation de voir de jeunes enseignants quitter la profession après seulement quelques années d'enseignement.

Finalement, dans des cas spécifiques, des problèmes de santé physique ou psychologique surviennent et l'arrêt de travail est parfois nécessaire même si la peur du jugement des autres est présente. Ces conséquences rapportées par les répondants à l'étude sont également rapportées dans la littérature scientifique, entre autres par Cowan et Rossen (2014), qui mentionnent des conséquences négatives telles que l'augmentation du stress, des symptômes dépressifs, de l'absentéisme et des réorientations de carrière. Tout comme Day et al. (2017), les répondants ont constaté des réactions physiologiques à la suite de tels événements. Également, en plus des conséquences sur les individus, l'état d'équilibre de l'organisation elle-même se modifie au passage des événements à potentiel traumatique et

désormais, elle sera forgée autrement pour l'individu et le système dans lequel il évolue. Ces caractéristiques suggèrent donc l'allostasie telle que décrite par Séguin et al. (2006). Un nouvel équilibre organisationnel est créé. À cet effet, Powley (2009) parle de résilience organisationnelle. Les rôles des enseignants sont donc une partie inhérente des facteurs de rétablissement pour eux-mêmes et seront repris dans la section subséquente.

6.4 Regard bioécologique des facteurs qui influencent le rétablissement des enseignants avant, pendant et après les événements à potentiel traumatique

Le chronosystème

L'analyse proposée ici respecte l'orientation de la recherche et présente les facteurs de rétablissement en évolution dans le temps. Comme mentionné à l'intérieur du cadre conceptuel ainsi qu'à l'intérieur de la spécification des rôles des enseignants, cette perspective fait référence au chronosystème de l'approche bioécologique et est déterminante pour une vision globale du phénomène du rétablissement des enseignants qui vivent des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire. Néanmoins, il est possible d'identifier certains des facteurs présents dans chacun des systèmes qui sont récurrents à chacune des périodes identifiées.

L'ontosystème

L'ontosystème est caractérisé par l'ensemble des particularités individuelles prénatales et acquises à la suite des expériences. Certaines de ces caractéristiques et qualités de l'individu semblent agir comme facteurs ayant des retombées importantes à plus long terme sur le rétablissement des enseignants. Elles influencent aussi les réactions aux événements. Les résultats de cette recherche ont effectivement mis en évidence des caractéristiques spécifiques qui sont cohérentes avec des auteurs cités à l'intérieur de la recension des écrits. Spécifiquement, la perception de la vie (Brillon, 2007), les attitudes face aux événements (Cole et al., 2013; Felix et al., 2010; Schwarz et al., 1993), le sentiment d'auto-efficacité (Alisic, 2012; Brophy et al., 2015; Felix et al., 2010; Weinholtz et Graveline, 2003), la résilience (Cyrułnik, 2005), l'anxiété, la confiance en soi, la capacité

à gérer son stress, l'affirmation et la capacité à garder une distance émotionnelle (Maltais et Gauthier, 2015) ont été soulignées par certains des enseignants rencontrés.

Malgré tout, certains facteurs individuels et spécifiques aux caractéristiques des enseignants se distinguent dans chacune des périodes de temps. Il s'agit entre autres de la capacité à parler de son vécu, la capacité à rester calme, la capacité d'analyse et de contrôle de soi, la capacité à se remettre en question sans sombrer dans la culpabilité, l'équilibre personnel, les compétences en gestion de classe, la capacité d'agir comme modèle, la capacité d'établir un lien positif avec l'élève et la capacité à créer un lien de confiance avec lui. En plus de ce qui précède, le cumul des années d'expérience est considéré comme un atout mais la fatigue et l'accumulation qu'il suscite doit être pris en compte à chaque instant.

Le microsystème

Le microsystème, quant à lui, regroupe les différents facteurs organisationnels, les facteurs liés aux événements et certains facteurs environnementaux qui peuvent influencer le rétablissement des enseignants. Parmi les facteurs organisationnels, ceux reliés aux différents rôles des enseignants à l'intérieur de chacune des périodes amènent une complexité à l'égard des habiletés nécessaires pour traverser la crise et se rétablir. L'exercice de ces rôles influe de façon significative le rétablissement des enseignants. En plus des facteurs liés aux rôles des enseignants, certains facteurs identifiés dans l'étude actuelle sont primordiaux en ce qui concerne le rétablissement et font référence à la dynamique organisationnelle.

Ce mémoire a pu établir, comme Powley (2009), que les relations entre les individus influencent la façon dont les personnes concernées se remettent du passage de la crise. Aussi, comme suggéré par Liou (2015), les valeurs d'entraide portées par le milieu auront le même type d'incidence. Plusieurs éléments sont soulevés à cet effet dans les passages subséquents.

Pour les répondants, la tâche des membres des directions d'écoles secondaires est colossale et ces derniers relèvent des défis complexes à chaque jour. À ce titre, le soutien offert par ces personnes et le lien de confiance qu'elles entretiennent avec les enseignants sont démontrés. Raveleau et Ben Hassel (2016) soulignent l'importance de la confiance établie dès le début de la relation entre les membres de la direction d'une école et les enseignants et avec les autres membres du personnel comme facteur déterminant en ce qui a trait aux retombées des événements à potentiel traumatique. Ainsi, aux dires des répondants à l'étude, plus le lien de confiance et le soutien de la direction sont présents avant la crise, plus le rétablissement sera facile après celle-ci. En plus du soutien des gestionnaires et des confrères, l'absence de préjugé au regard des difficultés rencontrées et être considéré comme une personne affectée par l'événement contribuent à l'échange, à l'expression des émotions et à la recherche de solutions.

D'autre part, une préparation adéquate des enseignants et des autres membres du personnel influencerait le sentiment d'auto-efficacité et le sentiment de contrôle des enseignants lors de la survenue des événements qui sortent de l'ordinaire et auraient un effet positif sur leur rétablissement. En dernier lieu, la diversité des clientèles ainsi que les besoins spécifiques des élèves peuvent, dans certaines circonstances, influencer les retombées des événements. Le microsystème comprend les endroits fréquentés par les personnes. Ainsi, le soutien social offert par les proches est, pour plusieurs répondants, indispensable au rétablissement à la suite de la survenue d'événements à potentiel traumatique.

L'exosystème

L'exosystème est constitué ici d'autres facteurs environnementaux dont certains sont soulevés dans chacune des périodes désignées dans l'étude. Le cadre conceptuel spécifiait la façon dont l'exosystème influence les interactions entre tous les systèmes. À cet effet, le milieu familial et le vécu personnel des élèves à l'extérieur des écoles semblent affecter les répondants de différentes façons. Dans un autre ordre d'idée, l'accès à l'information, l'utilisation des réseaux sociaux et des différents médias d'information, la rapidité avec laquelle cette information circule peut, dans certains cas, contribuer au rétablissement des

enseignants. D'autre part, les ressources attribuées par la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, autant financières qu'humaines, peuvent, si elles sont utilisées adéquatement, mener à des retombées positives dans les milieux.

Le mésosystème

Dans le cadre de l'étude, les éléments du mésosystème ont été rapportés par les répondants. Il a été question, lors des entrevues individuelles, des liens entre les milieux scolaires et la commission scolaire, de la responsabilité qui incombe aux écoles de communiquer avec les parents et également des relations qui existent entre les différents acteurs externes comme les services d'urgence. Ces éléments étaient perçus par les répondants comme étant capitaux en temps de crise mais également en tout temps. Les liens entre les personnes et entre les institutions sont cruciaux dans un système où des centaines de personnes, voire plus d'un millier d'individus, sont en interactions à chaque jour.

Le macrosystème

Finalement, les éléments du macrosystème qui perdurent dans le temps sont la perception et la connaissance de la population au regard de la profession d'enseignant ainsi que les orientations gouvernementales en éducation. Ces deux éléments agissent sur les fondements de la profession pour les répondants et la cohérence avec la mission et les valeurs contribuent à la façon dont ils se rétabliront après la survenue d'un événement à potentiel traumatique.

Tous ces facteurs sont reliés entre eux et influencent d'une façon ou d'une autre les autres systèmes dans une perspective bioécologique, qui tient compte des interrelations entre tous les systèmes afin d'analyser les comportements humains (Bronfenbrenner, 1979) ainsi que les variables individuelles et temporelles (Théberge, 2017; Van de Sande et al., 2011). D'ailleurs, Brophy et al. (2015) ainsi que Felix et al. (2010) rapportent à ce titre que l'état psychologique dans lequel se trouve l'enseignant peut avoir un impact important sur le rétablissement des élèves. S'en occuper est donc une priorité. Quant au modèle étiologique (Fletcher, 2003), il favorise l'identification des caractéristiques de

l'ontosystème en deux catégories, soit : les caractéristiques individuelles et les réactions aux événements. Il fait état du type d'événement et du degré d'exposition, comme facteurs déterminants pour le rétablissement.

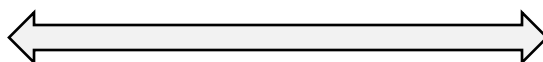
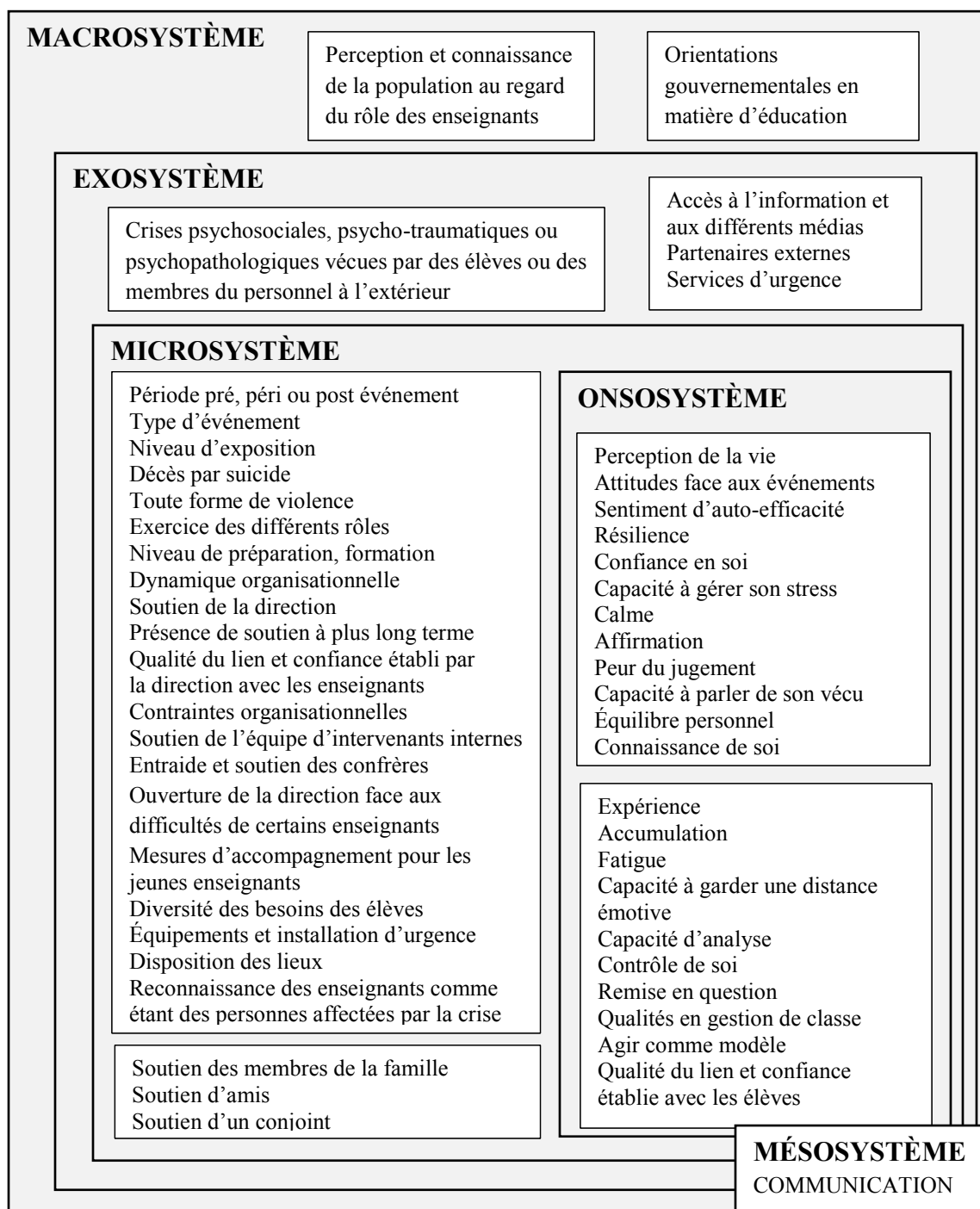
Ces facteurs apparaissent à l'intérieur du microsystème tout comme certains qui sont liés à l'environnement. Les autres facteurs environnementaux sont regroupés à l'intérieur de l'ontosystème et du macrosystème. La présentation en tableau, au tableau 23, favorise la représentation des liens entre les différentes catégories de facteurs et les situe dans les systèmes de façon à faciliter leur compréhension.

En ce qui concerne le chronosystème, le tableau 23 présente les facteurs qui ont été identifiés et qui sont communs à l'intérieur de toutes les périodes identifiées par l'étude. Il présente également certains facteurs d'influence du rétablissement identifiés dans une période spécifique par plusieurs répondants ou encore avec émotion par quelques-uns. La reconnaissance de ces éléments permettra d'identifier des leviers afin de mettre en place certaines actions favorisant le rétablissement des enseignants mais également des autres personnes présentes dans l'établissement.

6.5 Constats et leviers d'action

Cette étude visait à contribuer à la compréhension et au développement des connaissances concernant le vécu et les besoins des enseignants en ce qui a trait aux événements à potentiel traumatique en milieu scolaire, à favoriser la reconnaissance professionnelle et à permettre le développement de pratiques qui influenceront le dénouement positif des crises futures pour le personnel enseignant et pour les élèves. Elle visait également le développement de pratiques novatrices dans le domaine des événements à potentiel traumatique en milieu scolaire de niveau secondaire. Tous les acteurs scolaires sont engagés dans un processus en mouvement qui est la responsabilité de tous mais qui exige également des actes spécifiques selon les mandats des adultes présents dans les établissements scolaires.

Tableau 23
Facteurs de rétablissement communs dans les trois périodes de temps ou
soulevés par plusieurs répondants dans une période spécifique



Considérant que les répondants ont permis de mettre en évidence le potentiel traumatique du quotidien en milieu scolaire secondaire, l'identification des rôles des enseignants et des facteurs de rétablissement cités plus haut contribuent à la reconnaissance de besoins réels des enseignants et la nécessité d'agir avant, pendant et après la crise. Ainsi, dans chacune des périodes de temps, des mesures peuvent être mises en place à l'intérieur de chacun des systèmes.

La période pré-événement est propice à la mise en place d'actions qui favoriseront la promotion des comportements sains et sécuritaires pour tous, la prévention, la détection des risques ainsi que la préparation à l'action. Dans cet intervalle, des mesures qui contribuent au développement personnel, professionnel ainsi qu'organisationnel, qui mettent l'humain au centre des préoccupations par la confiance, l'entraide et le soutien semblent se distinguer. De plus, la disposition des lieux, la formation et les mesures de sécurité sont des mesures accessibles et tangibles. L'ensemble du travail effectué avant les événements contribuera au développement de la confiance en soi et à la capacité d'agir en période de crise. Ainsi, en période post-événement, il sera possible de mesurer les retombées positives, de mettre en place des stratégies de soutien et de rétablissement et d'apprendre, encore une fois. Les recommandations énoncées par les répondants dans le chapitre précédent proposent d'ailleurs des stratégies qui touchent les différents systèmes.

À la suite de ces constats, certaines orientations sont à privilégier en ce qui a trait à la préparation des membres du personnel œuvrant en milieu scolaire. À ce sujet, les gestionnaires pourraient recevoir une formation s'étalant sur plusieurs heures sur la définition du concept de crise et sur ses multiples dimensions, sur les étapes des plans de gestion de crise, sur la compréhension des rôles des différents acteurs appelés à intervenir en situation de crise, sur les facteurs de rétablissement et les liens entre eux. Cette formation permettrait une planification efficace, des stratégies d'évaluation des besoins qui tiendraient compte des impacts des événements sur les enseignants et le personnel ainsi que la mise en place de conduites de prévention efficaces lors de la survenue de crises en milieu scolaire.

En outre, une analyse des facteurs de risque et des facteurs de protection des milieux et des relations entre les membres du personnel permettrait aux gestionnaires de porter un regard objectif quant aux impacts des crises à potentiel traumatique et de développer des façons de faire qui sont harmonisées avec leurs propres réalités. La compréhension des enjeux au niveau de la dynamique organisationnelle pourrait être un atout important pour chacun des individus concernés dans le contexte où les répondants ont identifié ce facteur comme étant un des déterminants du rétablissement du personnel enseignant lors de crises à potentiel traumatique. Finalement, l'identification de leviers d'intervention réalistes et accessibles pourrait contribuer à ce que les individus abordent les crises en milieu scolaire avec confiance et compétence.

La formation aux enseignants et aux autres membres du personnel pourrait quant à elle traiter de certains de ces aspects, de certaines spécificités liées aux rôles respectifs des individus et d'actions possibles à mettre en place selon les types de crises. Ceci dans l'optique où les enseignants questionnés ont soulevé l'importance d'être bien préparés et que le vécu des personnes en milieu scolaire est primordial pour l'accomplissement de leur mission. De plus, considérant les risques présents à l'école secondaire en ce qui concerne l'avènement d'événements qui sortent de l'ordinaire, il s'avère essentiel de préparer les enseignants à prévenir ces événements et à agir dans la crise à potentiel traumatique. Ainsi, la réponse à la crise plus efficace pourra influencer le rétablissement des enseignants et des élèves qui sont sous leur responsabilité.

6.6 Forces de la recherche actuelle

La recherche actuelle a permis aux répondants d'exprimer des difficultés rencontrées dans le cadre de leurs fonctions et la majorité d'entre eux ont mentionné qu'ils étaient heureux d'avoir l'occasion d'aborder ce vécu. Ils ont exprimé que, par l'ouverture de leur commission scolaire à ce qu'ils participent à une telle étude, ils ont la perception que les

dirigeants reconnaissaient l'ampleur de leur travail quotidien et les conséquences des événements vécus dans l'exercice de leur profession.

Cette étude permet de définir et d'identifier les événements à potentiel traumatique en milieu scolaire et d'en mesurer la portée sur le vécu quotidien des enseignants. Elle permet de démystifier les risques quotidiens qui sont présents dans les établissements d'enseignement scolaire de niveau secondaire et de mesurer davantage leurs conséquences sur les individus en présence. À cet effet, considérant que le quotidien est perçu comme potentiellement traumatique par plusieurs répondants, un regard nouveau peut être porté sur cette dynamique. Dans cette lignée, cette étude favorise la compréhension et le développement de nouvelles connaissances concernant le vécu et les besoins des enseignants en ce qui a trait aux crises à potentiel traumatique. Elle favorise la reconnaissance professionnelle et permet d'identifier des pratiques qui pourront influencer le dénouement positif des crises pour le personnel enseignant. Celui-ci joue des rôles cruciaux dans chacune des étapes des plans de gestion de crise qui s'avèrent de plus en plus pertinents avec la montée des phénomènes sociaux actuels comme la radicalisation ou les violences de masse en milieu scolaire.

Le cadre conceptuel utilisé dans cette étude a permis de situer la problématique dans une vision psychosociale qui s'inscrit dans les orientations du travail social et dans ses racines. En effet, l'approche bioécologique est adaptée à cette étude qui tient compte des influences des systèmes les uns sur les autres et qui situe les individus concernés par la démarche dans un ensemble de variables interreliées par de multiples relations.

Finalement, les différentes catégories de facteurs qui peuvent influencer le rétablissement des personnes qui vivent des événements difficiles sont proposées dans le modèle de Fletcher (2003) et ont permis de contribuer à comprendre certains éléments déterminants. Il s'agit : 1) des caractéristiques liées à l'événement traumatique; 2) des réactions cognitives, émotionnelles et comportementales associées à l'événement; 3) des facteurs de vulnérabilité personnels; 4) des caractéristiques de l'environnement social. Considérant que les éléments organisationnels sont nombreux dans les variables pouvant

avoir une influence dans la résolution de la crise, un ajout a été fait en complément à cette catégorisation : 5) des facteurs organisationnels.

Ces cinq catégories de facteurs regroupent des éléments différents dans la période pré-traumatique, dans la période péri-traumatique et dans la période post-traumatique. La compréhension de ces facteurs et des interactions entre ces multiples éléments dans une approche bioécologique a permis de cibler des pistes pour les actions à mettre en place afin de favoriser le rétablissement et le retour à un équilibre satisfaisant pour tout l'écosystème.

6.7 Limites de la recherche

Malgré sa pertinence, la recherche actuelle comporte certaines limites liées à la problématique elle-même, à la recension des écrits, au type de recherche utilisé et à l'échantillonnage. Notons premièrement que les crises à potentiel traumatique en milieu scolaire sont complexes et il est impossible de prétendre comprendre l'ensemble du phénomène. En effet, elles peuvent prendre différentes formes et surprendre par leur imprévisibilité. En ce sens, les plans de gestion de crise sont limités et la préparation du personnel enseignant est restreinte. Aussi, les différents facteurs à considérer en ce qui a trait au rétablissement des individus est complexe et n'a pas pu faire l'objet d'une enquête exhaustive dans le projet actuel.

Deuxièmement, la recension des écrits n'a pas permis de documenter l'ensemble des conséquences des crises en milieu scolaire pour l'éventail des incidents possibles. Également, la documentation concernant les conséquences spécifiques pour le personnel enseignant au regard de leur rôle n'a pas fait l'objet de plusieurs études. En troisième lieu, le type de recherche qualitative proposé présente des limites quant au nombre de personnes interrogées et l'impossibilité d'élaborer des généralités. Les participants à cette étude ont été sollicités par courriel provenant des directions d'établissement et de la direction générale de la commission scolaire. Ce moyen de communication a favorisé la possibilité pour chacun de répondre ou non à la demande et les rencontres ont eu lieu à l'endroit choisi par les répondants.

Quatrièmement, même si seulement deux des répondants à l'étude enseignent en adaptation scolaire, quatre d'entre eux étaient formés dans ce domaine. Ils maîtrisent des compétences en gestion des comportements problématiques et sont davantage habilités à intervenir en cas de crise. La réalité est différente pour les personnes qui n'ont pas cette formation et il s'avère que les crises à potentiel traumatique ne se vivent pas seulement dans les classes particulières, même si leur fréquence peut y être plus élevée. Ce biais de recherche doit être considéré car certaines des situations rapportées ne sont pas vécues par tous. Pourtant, cette étude permet de constater que ces personnes se sont également senties interpellées par le projet actuel.

En cinquième lieu, la recherche n'a pas la prétention de déterminer de façon exhaustive les facteurs de rétablissement des enseignants qui traversent une période de crise dans le cadre de leurs fonctions. À cet égard, plusieurs facteurs de chacun des systèmes pourraient faire l'objet de recherches futures. Ils sont beaucoup plus nombreux et variés que ceux présentés dans le cadre de cette étude.

En sixième lieu, la CSRS a traversé une période tumultueuse au cours des cinq dernières années. Plusieurs articles de journaux ont fait état de différents événements marquants à cet effet et ont aussi influencé la perception même des événements. Ainsi, dans le contexte où l'étude tient compte des perceptions des répondants quant aux facteurs organisationnels, avant, pendant et après les événements perçus comme potentiellement traumatique, certaines vulnérabilités ont émergé en raison de ces situations qui ont déstabilisées les enseignants.

Finalement, l'enquête a été réalisée à Saguenay, sur le territoire d'une seule commission scolaire et ne représente donc pas l'ensemble de la réalité du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Étant considérée comme une région éloignée, les résultats ne peuvent non plus être systématiquement transposables dans des municipalités métropolitaines comme Montréal ou Québec. Qui plus est, la structure de l'intervention psychosociale en situation exceptionnelle mise en place au sein de la CSRS suppose une sensibilité, une organisation

et une philosophie identitaire unique au regard des événements à potentiel traumatique. Dans la même lignée, l'étudiante-chercheuse est employée par la CSRS depuis 1992 et agit comme personne-conseil à l'intérieur du comité de gestion des situations exceptionnelles de cette commission scolaire.

6.8 Apports de la recherche pour le travail social

Le travail social s'inscrit dans une approche qui situe l'individu, le groupe, la famille et la collectivité dans un ensemble interactionnel complexe (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, s.d.). Le travail social s'intéresse à comprendre les impacts tant positifs que négatifs sur les individus, les organisations et les collectivités et à mettre en place des stratégies pour favoriser leur épanouissement et leur plein potentiel. Des éléments cruciaux teintent la pratique qui s'inscrit dans une démarche de réflexion critique qui englobe la justice sociale et les droits humains (Deslauriers et Turcotte, 2015).

Le travail d'équipe et la mobilisation des ressources sont, pour l'acteur en service social, des éléments incontournables à prendre en considération afin de favoriser l'*empowerment* et l'auto-détermination. Dans une perspective où le développement des communautés est un enjeu de taille afin de favoriser le mieux-être individuel et collectif, la réflexion suscitée par les préoccupations des tenants de la profession, lors de situations de crise en milieu scolaire, ne peut qu'être constructive dans une approche globale de promotion, de prévention, de préparation, de gestion, de rétablissement et d'apprentissage.

En effet, la prévention sociale et la promotion de la santé sont des enjeux de fond quand on aborde les situations de crise. Les intervenants mettent en place, avec l'aide des acteurs des milieux et de l'environnement, des stratégies pour favoriser l'équilibre psychologique, la relation positive, l'appartenance, la confiance, la santé et les stratégies de résolution de problèmes. Ces actions contribuent à prévenir des crises potentielles en milieu scolaire. À tout moment, le personnel des écoles et des centres de formation pour adultes a à composer avec des situations individuelles et collectives qui sont susceptibles

d'affecter négativement à la fois les élèves, les membres du personnel, les enseignants et les membres de la direction. Dans une approche d'école en santé, la préoccupation de comprendre, avec les acteurs en présence, les actions qui favoriseront le mieux-être de tous lors de situations de crise, ne peut être que positif. La santé a été abordée dans ce mémoire de la même façon que l'Organisation Mondiale de la Santé qui la définit en joignant le développement physique, mental et social (Cowan et Rossen, 2014).

Le travail en situation de crise, de tragédie ou de catastrophe nécessite de porter un regard sur la préparation, sur l'identification des facteurs de risque et de protection des personnes mais aussi sur ceux de l'organisation. Dans ce contexte, l'étude des vulnérabilités permet au milieu de comprendre les risques auxquels il peut être confronté et favorise la mise en place des actions à envisager en cas de crise. L'analyse des forces permet, quant à elle, d'identifier les éléments contribuant à traverser une situation exceptionnelle et à mobiliser ses forces en temps venu.

En situation de crise, le travailleur social contribue à mettre en place les services requis pour la situation vécue. La littérature québécoise est relativement abondante sur ce sujet et la place de la profession n'est plus à débattre. Travail social signifie également entraide. En situation de crise, tout est en place pour que cette caractéristique s'accomplisse. Lors du rétablissement, les actions à entreprendre en intervention en situation de crise, ou en situation de deuil sont bien documentées. En outre, l'idée que l'acteur en intervention sera mobilisé pour réfléchir à des stratégies organisationnelles qui contribueront au rétablissement apparaît comme un incontournable. L'accompagnement des gestionnaires et des équipes pour faciliter la mise en place d'actions qui contribuent à la résilience chez les différents acteurs devrait occuper une place importante pour faciliter le rétablissement de tous les acteurs du milieu scolaire.

La dernière étape en situation de crise est l'apprentissage. L'apprentissage par l'analyse, le vécu, le travail d'équipe. L'apprentissage pour prévenir d'autres difficultés, pour progresser et se rétablir plus fort, pour tisser des liens plus serrés à l'interne, mais aussi, tisser des liens plus serrés avec l'ensemble de la communauté. Ces façons de faire

viennent s'inscrire dans une vision où le travail social y trouve ses assises. Elles sont aussi conformes à ses valeurs et déploient ses multiples facettes. « Ces valeurs centrales véhiculent l'espoir d'un changement individuel et social pour toutes les personnes, les groupes et les collectivités qui n'arrivent pas à réaliser leur plein potentiel. » (Deslauriers et Turcotte, 2015, p. 245). Et, au-delà de la mission d'éducation, les missions de protéger, de socialiser, d'accompagner vers l'actualisation du plein potentiel, de promouvoir des valeurs humaines dans un regard bioécologique laissent place à des préoccupations éthiques en accord avec la profession du travail social.

CONCLUSION

*« Salut ma sœur, salut mon frère,
Nous avons des merveilles à échanger »*

Marshall B. Rosenberg ;
La communication non violente au quotidien

La profession d'enseignant s'exerce au quotidien avec la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. La société québécoise prône l'éducation et met en place des mesures qui contribuent à l'accessibilité, à l'équité et à la diversité des possibilités. Les mandats et responsabilités des enseignants sont multiples et même dans le contexte de crises à potentiel traumatique, ils influencent le devenir des élèves. Dans la visée de bien comprendre le phénomène et les facteurs qui contribuent au rétablissement des enseignants des écoles secondaires qui vivent ces événements, il était nécessaire de documenter leur vécu.

Les rôles sociaux des enseignants liés à la sécurité des enfants et des adolescents sont inhérents aux fonctions quotidiennes et s'exercent dans des contextes diversifiés. Les enseignants font face à des dizaines d'élèves à chaque jour, qui proviennent de différents milieux et qui ont des besoins particuliers. Même à l'extérieur de leur classe, ils se retrouvent en situation d'intervention afin d'assurer la cohésion, le respect des valeurs et un milieu favorable pour le développement intégral des adolescents présents sur les lieux. Ils portent pour plusieurs, au cœur de leurs actions, le souci constant du devenir des apprentis. Ces rôles s'exercent également lors de l'avènement d'événements potentiellement traumatiques pour les élèves et pour eux-mêmes et même dans ce contexte d'intervention, ils placent la sécurité et le rétablissement des élèves au premier plan.

Dans cette perspective, ce mémoire a voulu, entre autres, mettre en lumière la compréhension de l'ampleur du phénomène lié aux événements à potentiel traumatique en milieu scolaire. À ce titre, plusieurs chercheurs ont mis en évidence les conséquences des événements à caractère traumatique sur les individus qui en sont victimes. Toutefois, peu d'experts ont élaboré les conséquences spécifiques des événements sur les enseignants et

les multiples rôles qu'ils jouent à l'égard des crises dans les différentes périodes d'action. Pourtant, les enseignants sont affectés après la survenue des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire, qu'ils soient exposés directement ou non.

Cette étude démontre que ces individus vivent ce type d'événement de la même façon que les autres malgré leurs multiples responsabilités. En plus de permettre de cibler des facteurs qui contribuent et qui nuisent à leur rétablissement, elle a permis l'identification de besoins, d'apprentissages et de recommandations. Ainsi, favoriser la résolution positive de la crise par des stratégies variées et à plusieurs niveaux est réaliste. Le besoin de soutien, de formation, d'ouverture, de liens significatifs et de partage du vécu semble capital pour le rétablissement des enseignants. Ils aiment les jeunes et sont fiers du travail qu'ils accomplissent à chaque jour.

RÉFÉRENCES

- Adams, C. M., et Kritsonis, W. A. (2006). An analysis of secondary schools' crisis management preparedness: National implications. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 1(1).
- Addington, L. A. (2002). *The Columbine effect: The impact of violent school crime on students' fear of victimization*. (Thèse de doctorat), State University of New York at Albany, New York, NY.
- Alisic, E. (2012). Teachers' perspectives on providing support to children after trauma: A qualitative study. *School Psychology Quarterly*, 27(1), 51-59.
doi:10.1037/a0028590
- Association des cadres scolaires du Québec. (2005). *Présence policière dans les établissements d'enseignement : cadre de référence*. Québec: Association des cadres scolaires du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1929305>
- Badzmierowski, W. F. (2011). Managing a crisis for school security. *American School & University*, 83(8), 29-33.
- Beland, L.-P., et Kim, D. (2016). The effect of high school shootings on schools and student performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), 113-126. doi:10.3102/0162373715590683
- Brillon, P. (2007). *Comment aider les victimes souffrant de stress post-traumatique* (3e éd.). Outremont : Quebecor.
- Brock, S. E., et Cowan, K. (2004). Preparing to help students after a crisis. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 69(6), 34-40.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Booker, L. (2014). Crisis management: Changing times for colleges. *Journal of College Admission*(222), 16-23.
- Brophy, C. M., Maras, M. A., et Wang, Z. (2015). Preparing for school crises: Administrator perceptions on supports for teachers. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(2), 71-86. doi:10.1080/1754730X.2015.1009131
- Brown, L. (2008). *The role of teachers in school safety*. (Thèse de doctorat), University of Shouthern Mississippi, Repéré à <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.fr/&httpsredir=1&article=2231&context=dissertations>
- Calhoun, L. G., et Tedeschi, R. G. (Eds.). (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*. New York : Routledge.

- Fernand-Seguin, C. d. r., Guay, S., et Marchand, A. (2006). *Les troubles liés aux événements traumatiques : dépistage, évaluation et traitements*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Cole, R., Hayes, B., Jones, D., et Shah, S. (2013). Coping strategies used by school staff after a crisis: A research note. *Journal Of Loss & Trauma*, 18(5), 472-481. doi:10.1080/15325024.2012.719335
- Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. (2017). *Portrait 2016-2017*. Repéré à <http://www.csrsaguenay.qc.ca/medias/csrsaguenay/images/Portrait2016.pdf>
- Conolly-Wilson, C., et Reeves, M. (2013). School safety and crisis planning considerations for school psychologists. *Communiqué*, 41(6), 16-17.
- Cowan, K. C., et Rossen, E. (2014). Responding to the unthinkable: School crisis response and recovery. *Phi Delta Kappan*, 95(4), 8-12. doi:10.1177/003172171309500403
- Cyrulnik, B. (2005). Résilience et développement cognitif. *Le Coq-héron*, 181(2), 112. doi:10.3917/cohe.181.0112
- David, A.-C. (2012). *Investigation des fonctions mnésiques impliquées dans le processus de rémission de l'état de stress post-traumatique*. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/4644/1/D2303.pdf>
- Day, K. W., Lawson, G., et Burge, P. (2017). Clinicians' experiences of shared trauma after the shootings at Virginia Tech. *Journal of Counseling & Development*, 95(3), 269-278. doi:10.1002/jcad.12141
- Deslauriers, J.-P., et Turcotte, D. (2015). *Introduction au travail social* (3e édition. éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dugal, N., Guay, S., Boyer, R., Lesage, A., Séguin, M., et Bleau, P. (2012). La consommation d'alcool et de drogue des étudiants suite à la fusillade de Dawson : une analyse différenciée selon le sexe. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(4), 245-253. doi:10.1177/070674371205700408
- Felix, E., Vernberg, E. M., Pfefferbaum, R. L., Gill, D. C., Schorr, J., Boudreaux, A., . . . Pfefferbaum, B. (2010). Schools in the shadow of terrorism: Psychosocial adjustment and interest in interventions following terror attacks. *Psychology in the Schools*, 47(6), 592-605. doi:10.1002/pits.20493
- Fletcher, K. E. (2003). Childhood posttraumatic stress disorder. Dans E. J. Mash & R. A. Barkley (dir.), *Child psychopathology 2e ed* (pp. 330-371). New York.
- Foreman, T. (2018). Wellness, exposure to trauma, and vicarious traumatization: A pilot study. *Journal of Mental Health Counseling*, 40(2), 142-155. doi:10.17744/mehc.40.2.04
- Frisch, F. (1999). *Les études qualitatives*. Paris : L'Organisation.
- Gendron, B. (2007). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Communication présentée au Symposium, Emotions et

- compétencesémotionnelles des personnels éducatifs et scolaires: quels impacts, Strasbourg, France.
- Gold, S. N., Séguin, M., Chawky, N., Lesage, A., Boyer, R., Guay, S., . . . Roy, D. (2013). Evaluation of the Dawson College shooting psychological intervention: Moving toward a multimodal extensive plan. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(3), 268-276. doi:10.1037/a0027745
- Green, J. G., Xuan, Z., Kwong, L., Holt, M. K., Comer, J. S. J. C., et Schools. (2016). Teachers' reports of outreach to school-based providers of mental health services following the 2013 Boston Marathon attack. *Children & Schools*, 38(4), 227-234. doi:10.1093/cs/cdw035
- Grenier, I. (2008). *L'évaluation de l'implantation d'une nouvelle démarche d'encadrement des stages : le cas du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)*. Retrieved from <http://www.archipel.uqam.ca/1548/1/M10575.pdf>
- Hagman, G. (2017). Helping Newtown: Reopening a school in the aftermath of tragedy. *Clinical Social Work Journal*, 45(2), 168-175. doi:10.1007/s10615-014-0498-x
- Klein, J. (2006). Sexuality and school shootings: What role does teasing play in school massacres? *Journal of Homosexuality*, 51(4), 39-62. doi:10.1300/J082v51n04_03
- Lacerte, S. (2016). *Qualité de vie chez les victimes souffrant d'état de stress post-traumatique à la suite d'un événement traumatique survenu en milieu de travail*. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/8717/1/D3058.pdf>
- Lane, J. F., Floress, K., et Rickert, M. (2014). Development of school energy policy and energy education plans: A comparative case study in three Wisconsin school communities. *Energy Policy*, 65, 323-331. doi:10.1016/j.enpol.2013.10.006
- Le Brocque, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., . . . Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 1-23. doi:10.1017/jgc.2016.17
- Liou, Y.-H. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 247-289. doi:10.1177/0013161X14532467
- Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13.3.
- Love, R. A., et Cobb, N. (2012). Developing schools' capacities to respond to community crisis: The Tennessee initiative. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25(3), 158-163. doi:10.1111/j.1744-6171.2012.00339.x
- Lowe, S. R., et Galea, S. (2017). The mental health consequences of mass shootings. *Trauma, Violence & Abuse*, 18(1), 62-82. doi:10.1177/1524838015591572
- Maltais, D., et Gauthier, V. (2015). *Situation de crise, de tragédie ou de sinistre : le point de vue des professionnels de l'intervention sociale*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Maltais, D., et Larin, C. (2016). *Lac-Mégantic : de la tragédie... à la résilience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maltais, D., et Pouliot, E. (2017). *Collecte et analyse des données*. Méthodologie de la recherche en travail social. [Document non publié]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Martinet, M. A., Raymond, D., et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- McCarty, S. (2012). *K-12 school leaders and school crisis: An exploration of principals' school crisis competencies and preparedness*. (Thèse de doctorat), University of Pittsburgh, Récupéré de ProQuest Dissertations Publishing
- Ministère de l'Éducation. Direction des communications. (2003). *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/42929>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école, outil de référence*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2023661>
- Miquelon, P., Lesage, A., Boyer, R., Guay, S., Bleau, P., et Séguin, M. (2015). Mental health service utilization among students and staff in 18 months following Dawson College shooting. *AIMS Public Health*, 1(2), 84-99. doi:10.3934/publichealth.2014.2.84
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., et Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17-24. doi:10.1016/j.avb.2015.01.001
- Noam, G. G., Fiore, N., Fredriksen, K., et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45-54. doi:10.1002/yd.90
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., et Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 65(3), 207-239. doi:10.1521/psyc.65.3.207.20173
- O'Brien, E., et Robertson, P. (2009). Future leadership competencies: From foresight to current practice. *Journal of European Industrial Training*, 33(4), 371-380.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (s.d.). Découvrir nos professions. Repéré à <https://beta.otstcfq.org/public/decouvrir-nos-professions>

- Perkins, J. (2015). *Preparing teachers for school tragedy: Reading, writing, and lockdown*. (Thèse de doctorat), Johnson & Wales University, Récupéré de ProQuest Dissertations Publishing
- Pierce, D. (2016). Managing a crisis. *Community College Journal*, 86(6), 18-21.
- Powley, E. H. (2009). Reclaiming resilience and safety: Resilience activation in the critical period of crisis. *Human Relations*, 62(9), 1289-1326.
- Radey, M., et Figley, C. R. (2007). The social psychology of compassion. *Clinical Social Work Journal*, 35(3), 207-214.
- Raveleau, B., et Ben Hassel, F. (Eds.). (2016). *Gérer la vulnérabilité et la résilience en milieu professionnel : un défi à relever?* Paris : L'Harmattan.
- Robert, P., Rey-Debove, J., et Rey, A. (2001). *Le grand Robert de la langue française dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2e éd. éd.). Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Schwarz, E. D., Kowalski, J. M., et McNally, R. J. (1993). Malignant memories: Post-traumatic changes in memory in adults after a school shooting. *Journal of Traumatic Stress*, 6(4), 545-553. doi:10.1002/jts.2490060410
- Séguin, M., Brunet, A., et LeBlanc, L. (2006). *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Séguin, M., Chawky, N., Lesage, A., Boyer, R., Guay, S., Bleau, P., . . . Roy, D. (2013). Evaluation of the Dawson College shooting psychological intervention: moving toward a multimodal extensive plan. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice And Policy*, 5(3), 268-276. doi:10.1037/a0027745
- Smith, L., et Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. doi:10.1080/13632434.2011.614941
- Smith, S. (2017). *The relationship between school emergency preparedness and self-efficacy of school personnel*. (Mémoire de maîtrise), California State University.
- Sulkowski, M. L., et Lazarus, P. J. (2013). Five essential elements of crisis intervention for communities and schools when responding to technological disasters. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(1), 3-12. doi:10.1080/21683603.2013.780192
- Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: Trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17. doi:10.1108/JEA-10-2015-0097
- Tedeschi, R. G., et Calhoun, L. G. (2004). TARGET ARTICLE: "Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. doi:10.1207/s15327965pli1501_01
- Théberge, A. (2017). *Les facteurs d'influence dans le rétablissement des personnes atteintes d'un trouble concomitant : une étude exploratoire*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Chicoutimi, Repéré à <http://constellation.uqac.ca/4281/>

- Van de Sande, A., Beauvolsk, M.-A., Renault, G., Couturier, Y., et Truchon, M. (2011). *Le travail social : théories et pratiques* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Waters-Johnson, R. (2013). *How do principals perceive school crisis: lending their voices*. (Thèse de doctorat), New York University, Récupéré de ProQuest Dissertations Publishing
- Weinholtz, D., et Graveline, M. (2003). *Teacher self-efficacy at managing a school crisis*. (Thèse de doctorat), University of Hartford, Récupéré de ProQuest Dissertations Publishing
- Werner, D. (2014). Perceptions of preparedness for a major school crisis: An evaluation of Missouri school counselors. *Journal of School Counseling*, 12(3).
- Werner, D. (2015). Are school social workers prepared for a major school crisis? Indicators of individual and school environment preparedness. *Children & Schools*, 37(1), 28-35. doi:10.1093/cs/cdu031
- Williams, R. (2007). The psychosocial consequences for children of mass violence, terrorism and disasters. *International Review of Psychiatry*, 19(3), 263-277. doi:10.1080/09540260701349480
- Zdziarski, E. L. (2016). Campuses crisis: It's not just about responding. *The Presidency*(Spring).

ANNEXES

Annexe 1

Courriel aux enseignants

LES CRISES À POTENTIEL TRAUMATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE : DÉFIS POUR LES ENSEIGNANTS, CONSÉQUENCES ET FACTEURS D'INFLUENCE DE LEUR RÉTABLISSEMENT

Madame, Monsieur,

Nous sommes actuellement à la recherche d'enseignantes et d'enseignants désireux de participer à un projet de recherche qui a pour but de comprendre le vécu des enseignants lors de l'avènement d'événements qui sortent de l'ordinaire. Cette étude est réalisée dans le cadre d'une maîtrise en travail social offerte à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Les objectifs de ce mémoire sont de :

- 1) documenter les définitions que donnent les enseignants au concept de crise à potentiel traumatique en milieu scolaire et la perception de leur rôle avant, pendant et après la crise pour le rétablissement des élèves;
- 2) recueillir leur point de vue en ce qui a trait aux conséquences que ces crises ont sur eux-mêmes;
- 3) identifier les facteurs contextuels, individuels, environnementaux et organisationnels qui facilitent ou qui nuisent à l'adaptation et au rétablissement des enseignants à la suite de crises à potentiel traumatique.

Considérant que les rôles des enseignantes et des enseignants sont multiples et cruciaux en contexte de crise et que les recherches sur le sujet ont peu documenté les conséquences de tels événements sur le personnel enseignant, cette étude vise à contribuer à la compréhension et au développement des connaissances concernant le vécu et les besoins des enseignantes et des enseignants en ce qui a trait aux crises à potentiel traumatique, à favoriser la reconnaissance professionnelle et à permettre le développement de pratiques qui influenceront le dénouement positif des crises futures pour le personnel enseignant et pour les élèves. Finalement, il favorisera le développement de pratiques novatrices en regard des mesures d'urgence en milieu scolaire.

La participation à la recherche est volontaire. Si vous acceptez de participer à cette étude, cela vous engage à compléter un formulaire de consentement et de confidentialité ainsi qu'une fiche signalétique. De plus, vous participerez à une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 60 à 90 minutes. Cette entrevue se déroulera au moment qui vous conviendra. Toutes les données recueillies seront traitées de façon confidentielle, les personnes intéressées communiqueront directement avec la chercheure par courriel ou par téléphone et à aucun moment, les directions d'établissements et la direction générale de la commission scolaire seront informées du nom des participants à l'étude. Les normes d'éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi sont exigées pour toutes les recherches. Le traitement et l'analyse des données s'effectueront au cours des mois qui suivront.

Pour de plus amples informations ou afin de signaler votre intérêt à participer à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone ou par courriel. Il me fera plaisir de vous répondre et de discuter, avec vous, de votre intérêt et de vos préoccupations.

Veillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes meilleures salutations.

Carolyn Dufresne

Étudiante-chercheure

Maitrise en Travail social

Université du Québec à Chicoutimi

Téléphone : 418-815-6050

carolyn.dufresne1@uqac.ca

Annexe 2

Formulaire d'information et de consentement concernant la participation



Université du Québec à Chicoutimi

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

▪ TITRE DU PROJET

Les crises à potentiel traumatique en milieu scolaire, les défis pour les enseignants, les conséquences et les facteurs qui influencent leur rétablissement.

▪ RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

○ Responsable

Carolyn Dufresne
Étudiante-chercheure
1301, Boul. Tadoussac
Chicoutimi, QC
G7G 0H7
Tél : 418-815-6050
carolyn.dufresne1@uqac.ca

○ Cochercheur (s'il y a lieu)

○ Directeur de recherche (si le responsable est un étudiant)

Danielle Maltais, Ph.D.
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales
Directrice de recherche
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
Tél : 418-545-5011 poste 5284
Courriel : danielle_maltais@uqac.ca

▪ PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

▪ NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

○ Description du projet de recherche

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une Maîtrise en Travail Social et a pour but de documenter le vécu des enseignants lors d'événements à potentiel traumatique.

○ Objectif(s) spécifique(s)

Les objectifs spécifiques sont de :

- Documenter les définitions que donnent les enseignants au concept de crise à potentiel traumatique en milieu scolaire ainsi que la perception de leur rôle avant, pendant et après la crise pour le rétablissement des élèves;
- Recueillir leur point de vue en ce qui a trait aux conséquences que ces crises ont sur eux-mêmes;
- Identifier les facteurs contextuels, individuels, environnementaux et organisationnels qui facilitent ou qui nuisent à l'adaptation et au rétablissement suite à la tenue de crises à potentiel -traumatique.

○ Déroulement

En participant à la recherche, vous aurez à compléter un questionnaire socio-démographique. Ce questionnaire sera complété à l'endroit qui vous convient (local fermé au sein de votre lieu de travail, bureau professionnel de l'étudiante-chercheuse, local de l'UQAC, autre endroit vous convenant) et ce, avant le début de l'entrevue semi-dirigée. Il pourra aussi être complété par courriel avant de participer à l'entrevue. Le temps requis pour compléter le questionnaire est d'environ 10 minutes. Il fera état des éléments suivants : âge au moment de l'entrevue, genre, statut civil, présence ou non d'enfants à la maison, pays d'origine, région d'origine, nombre d'années dans la région, revenu annuel individuel au cours de l'année 2017, revenu annuel familial au cours de l'année 2017, plus haut niveau de scolarité complété, nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, champs d'expertise, nombre et type d'événements à potentiel traumatique vécus dans le cadre du travail au cours des cinq dernières années, formation reçue en mesures d'urgence et présence de la famille dans la région.

Par la suite, vous aurez à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée pouvant varier de 60 à 90 minutes à l'extérieur de vos heures de travail. L'entrevue individuelle permettra d'explorer des thèmes spécifiques liés aux objectifs de la recherche, favorisera la réflexion et la recherche de liens, permettra l'expression du vécu et de la réalité perçue par chaque participant.

Les entrevues seront enregistrées et par la suite, des verbatims seront réalisés. La compilation et l'analyse des données par thèmes seront effectuées. Toutes les données seront traitées de façon confidentielle, anonyme et éthique.

Pour participer à la recherche, les personnes doivent enseigner au secondaire à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay et avoir été présentes dans une école pour au moins un événement à caractère traumatique dans le cadre de leurs fonctions au cours des 5 dernières années.

▪ AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

En participant à cette recherche, vous aurez la chance de réfléchir aux différents aspects touchant la problématique à l'étude. Vous comprendrez davantage les facteurs liés au rétablissement et aurez plus d'outils afin de développer des facteurs de protection autant individuels,

qu'organisationnels, contextuels ou environnementaux. Également, vous contribuerez à mieux comprendre le vécu des enseignants lors de l'avènement d'événements qui sortent de l'ordinaire, d'identifier des facteurs qui peuvent influencer le rétablissement de ces personnes et contribuer, par vos recommandations, à la mise en place de mesures qui pourraient faciliter, au sein des écoles, la restauration des sentiments de confiance et de sécurité suite à des événements à potentiel traumatique.

Pour terminer, vous contribuerez à la reconnaissance professionnelle pour votre domaine de travail : l'enseignement.

Au niveau scientifique, votre participation à cette recherche permettra la production d'un mémoire qui pourra vous être remis en format PDF. Également, le contenu des entrevues pourra servir à la rédaction d'articles ou autre matériel scientifique. En tout temps, l'anonymat et la confidentialité seront respectés.

Certains risques sont toutefois présents et doivent être portés à votre attention. En effet, la recherche auprès des êtres humains qui ont vécu la problématique à l'étude, oblige les individus à raconter des événements ou des constats qui peuvent soulever des émotions parfois difficiles. Également, les thèmes abordés dans la recherche susciteront des réflexions au niveau des facteurs individuels, liés aux événements traumatiques, à l'environnement et à l'organisation et peut amener certaines conséquences au niveau des perceptions sur chaque catégorie de facteurs. Un souci sera porté afin de favoriser l'utilisation des éléments plus difficiles de façon constructive. À ce sujet, en participant à la recherche, vous obtiendrez les coordonnées des ressources psychosociales pouvant vous venir en aide au besoin.

▪ CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Afin de respecter les règles d'éthique au sujet de la confidentialité, l'identité des participants à la recherche ne sera jamais dévoilée. L'enregistrement des entrevues, c'est à dire les fichiers audios de chacune des entrevues réalisées seront détruits à la suite de la rédaction de leur verbatim. Les verbatims seront rendus anonymes par un système de codification qui ne permettra pas de faire le lien avec les individus concernés et le contenu de leur discours. Tous les documents seront informatisés et déposés sur une clé USB barrée par un mot de code. Les seules personnes qui auront accès à ces documents sont l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche. À la fin de la recherche, tous les documents seront déposés dans le bureau de la directrice de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi. Le tout sera détruit 7 ans plus tard conformément aux règles d'éthique à ce sujet. Veuillez toutefois prendre note qu'une exception pourrait faire en sorte que la confidentialité soit brisée, soit : Dans le cas où la vie du participant (menace de suicide) ou celle d'une tierce personne serait menacée (menace d'homicide), chapitre P-38.001 de la *Loi sur la protection des personnes dont l'état mental présente un danger pour elles-mêmes ou pour autrui*.

▪ PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre d'accepter ou de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment en faisant connaître votre décision à l'étudiante chercheuse responsable de cette étude, sans avoir à donner de raisons, et sans qu'il y ait de préjudices. Les entretiens seront anonymes et lorsque l'ensemble des verbatims sera complété, il ne sera plus alors possible de retirer le contenu de votre entrevue comme matériel de recherche. **Puisque, votre nom n'apparaîtra pas sur les documents, vos données pourront être retracées pour une période limitée à l'aide d'un code. La liste de ces codes, rattachée aux participants de cette recherche, sera détruite une fois que tous les verbatims des entrevues seront complétés. Donc, les données concernant votre participation peuvent être retirées durant cette période, soit avant la transcription de tous les verbatims, après ce délai il sera impossible de les retirer puisqu'elles seront rendues anonymes.**

- **INDEMNITÉ COMPENSATOIRE**

Aucune indemnité est prévue pour votre participation à la recherche compte-tenu que les entrevues se dérouleront à l'extérieur du temps de travail.

- **PERSONNES-RESSOURCES**

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : par téléphone au 418-545-5011 poste 5284 ou par courriel à danielle_maltais@uqac.ca.

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

➤ **CONSENTEMENT du participant**

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

Liste des ressources psychosociales :

La participation à ce projet de recherche peut susciter des réflexions et amener des émotions. Vous pourriez vouloir discuter avec quelqu'un de vos préoccupations. À cet effet, nous vous donnons les coordonnées de ces services d'aide confidentiels et gratuits :

Info-social : 811

Service d'aide aux employés de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay :
GRAP (pour les employés réguliers) 418-545-2032

Tel-aide Saguenay Lac St-Jean : 418-695-2433

Annexe 3

Questionnaire socio-démographique

QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Code du participant :

DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

➤ Quel âge avez-vous? _____

➤ Quel est votre genre?

Féminin
Masculin
Autre

☐
☐
☐

➤ Quel est votre statut civil?

Célibataire
Marié /conjoint de fait
Séparé
Divorcé

☐
☐
☐
☐

➤ Est-ce que des enfants ou des adolescents vivent avec vous?

Oui
Non

☐
☐

Si oui :

Âge de l'enfant	Genre de l'enfant	Type de garde
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		

➤ De quel pays êtes-vous originaires?

➤ De quelle région du Québec êtes-vous originaires?

➤ Depuis combien d'année vivez-vous dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean? _____

➤ Est-ce que d'autres membres de votre famille vivent dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean?

Oui ☐
Non ☐

➤ Quel est votre revenu individuel annuel brut selon votre rapport d'impôt 2017? _____

➤ Quel est votre revenu familial annuel brut selon votre rapport d'impôt 2017?

DONNÉES PROFESSIONNELLES

➤ Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété?

Baccalauréat	<input type="checkbox"/>	Diplôme obtenu : _____
Maitrise	<input type="checkbox"/>	Diplôme obtenu : _____
Doctorat	<input type="checkbox"/>	Diplôme obtenu : _____

➤ Depuis combien d'années travaillez-vous dans l'enseignement?

0 à 5 ans	<input type="checkbox"/>
6 à 10 ans	<input type="checkbox"/>
11 à 15 ans	<input type="checkbox"/>
16 à 20 ans	<input type="checkbox"/>
20 à 25 ans	<input type="checkbox"/>
25 à 30 ans	<input type="checkbox"/>
30 ans et plus	<input type="checkbox"/>

➤ Occupez-vous un poste permanent?

Oui ☐
Non ☐

➤ Depuis combien d'année?

0 à 5 ans ☐
6 à 10 ans ☐
11 à 15 ans ☐
16 à 20 ans ☐
20 à 25 ans ☐
25 à 30 ans ☐
30 ans et plus ☐

➤ Depuis septembre 2017, combien de jours par semaine travaillez-vous dans l'enseignement?

➤ Quel est votre champ d'expertise?

EXPÉRIENCES D'ÉVÉNEMENTS À POTENTIEL TRAUMATIQUE

➤ Combien d'événements à potentiel traumatique avez-vous vécu dans le cadre de vos fonctions dans l'enseignement au cours des cinq dernières années? _____

➤ Avez-vous déjà reçu de la formation en ce qui concerne votre rôle en mesures d'urgence?

Oui ☐
Non ☐

Annexe 4
Guide d'entrevue

Guide d'entrevue

Bonjour, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette recherche dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en travail social. Comme vous le savez déjà, cette recherche a pour but de documenter le vécu des enseignants lors de la tenue d'événements qui sortent de l'ordinaire. Les objectifs spécifiques de cette étude sont de 1) documenter les définitions que donnent les enseignants au concept de crise à potentiel traumatique en milieu scolaire et la perception de leur rôle avant, pendant et après la crise pour le rétablissement des élèves, 2) recueillir leur point de vue en ce qui a trait aux conséquences que ces crises ont sur eux-mêmes et 3) identifier les facteurs contextuels, individuels, environnementaux et organisationnels qui facilitent ou nuisent à l'adaptation et au rétablissement des enseignants suite aux crises à potentiel traumatique.

Plus spécifiquement, les différents thèmes abordés durant l'entrevue sont : votre contexte professionnel, votre perception de la crise en milieu scolaire, votre perception concernant votre rôle dans chacune des étapes des plans de gestion de crise, vos expériences professionnelles au niveau des événements à potentiel traumatique, les réactions suscitées lors de crises, votre sentiment d'auto-efficacité suite à la crise, votre perception quant aux conséquences des événements à potentiel traumatique, les facteurs ayant facilité ou nui à votre rétablissement, les besoins que vous identifiez, les apprentissages réalisés ainsi que vos recommandations. Les résultats de cette recherche permettront de comprendre le vécu des enseignants lors de la tenue d'événements qui sortent de l'ordinaire, d'identifier des facteurs qui peuvent influencer leur rétablissement et de proposer la mise en place de mesures qui pourraient faciliter la restauration des sentiments de confiance et de sécurité lors d'événements à potentiel traumatique.

L'entrevue, d'une durée approximative de 90 minutes, sera enregistrée et les données seront transcrites sous forme de verbatims. Comme vous avez lu dans le formulaire d'information et de consentement, toutes les informations seront anonymisées et aucun nom d'école ou d'organismes communautaires ou publics impliqués directement ou indirectement dans cette étude ne sera fourni dans le cadre du mémoire de maîtrise ou dans l'article qui pourra être soumis à une revue scientifique. De plus, tout élément qui permettrait d'identifier l'école ou les répondants dans les verbatims sera retiré. Également, il est possible qu'au cours de l'entrevue, les participants nomment une tierce personne n'ayant pas préalablement donné son consentement pour participer à cette recherche (par exemple : nom d'un élève ou d'un confrère ou consœur de travail...). Évidemment, aucune information identifiable ne sera retranscrite au verbatim et dans le mémoire, et ce, afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des personnes.

M'autorisez-vous à enregistrer l'entrevue?

Section 1

Description du métier d'enseignant

- Pouvez-vous me décrire votre métier d'enseignant?
- Quelles sont les valeurs liées à votre travail?

 Quelle est la mission de votre travail?
 Qu'est-ce qui est facile dans le cadre de vos fonctions?
 Qu'est-ce que vous trouvez plus difficile?
 Quelle importance donnez-vous à votre travail?
 Comment vous décririez-vous comme enseignant?
- Quelles sont vos expériences professionnelles dans l'enseignement depuis le début de votre carrière?
- Actuellement quelles sont les principales tâches que vous avez à faire?

Section 2

La crise en milieu scolaire

- Quelles sont les différents types de crises pouvant être vécus en milieu scolaire?
- Quelle définition donnez-vous à la crise à potentiel traumatique en milieu scolaire?
- Selon vous, quelles sont les missions et rôles des écoles lors de l'avènement d'événements à potentiel traumatique et après la tenue de celles-ci?
- Selon vous, quels sont les rôles spécifiques des membres de la direction des écoles lors d'événements traumatiques?
 - Envers les élèves
 - Envers les parents des élèves
 - Envers les enseignants
 - Envers les autres membres du personnel
- Selon vous, quels sont les rôles de la commission scolaire lors d'événements à potentiel traumatique?
 - Envers les élèves
 - Envers les parents des élèves
 - Envers les enseignants
 - Envers les autres membres du personnel

Envers les membres de la direction des écoles

Section 3

Les conséquences des crises en milieu scolaire

- Quelles sont les conséquences possibles des crises à potentiel traumatique en milieu scolaire?

Sur les installations, l'école elle-même?

Sur les élèves?

Sur les enseignants?

Sur les membres de la direction?

Sur les autres membres du personnel?

Sur la communauté?

Sur vous-même spécifiquement?

Section 4

Rôles des enseignants dans les étapes du plan de crise

- Pouvez-vous décrire votre rôle dans chacune des étapes des plans de crise dans votre école que je vais vous nommer?

Votre rôle en promotion des comportements sains et sécuritaires?

Votre rôle dans la détection des risques?

Votre rôle en prévention?

Votre rôle pour la préparation de l'action en cas de crise?

Votre rôle lors de la crise?

Votre rôle dans le rétablissement?

Votre rôle dans l'apprentissage à la suite de la crise?

Section 5

Les expériences à potentiel traumatique ayant eu lieu dans votre école

- Quelles sont les expériences à potentiel traumatique vécues à l'intérieure de votre école (ou dans les autres écoles où vous avez enseigné) au cours des 5 dernières années?

- Quel était votre degré d'exposition pour chacune d'elles?
 Témoign direct;
 Blessé;
 Témoign indirect;
 Victime;
 Autre :
- Quelle est votre perception du travail effectué par l'organisation (les membres de la direction) lors de ces crises?
- Quelles étaient vos attentes face à l'organisation?
- Quelle est votre perception du travail des partenaires à la suite de la crise?
 Services d'aide interne;
 Services d'urgence : policiers, ambulanciers, pompiers;
 Ressources de la santé et des services sociaux;
 Ressources communautaires;
- Quelles sont les crises à potentiel traumatique vécues à l'extérieur de votre école qui ont eu des impacts sur la clientèle et les travailleurs de l'école?
- Quelles ont été vos réactions lors de ces événements?
- Quels sentiments avez-vous vécu :
 Durant l'événement?
 Immédiatement après l'événement?
 Dans les semaines qui ont suivi l'événement?
 Au cours de l'année qui a suivi l'événement?
- Avec du recul, quels sentiments éprouvez-vous concernant l'événement?

Section 6

Les facteurs ayant contribué au rétablissement des enseignants

Afin d'identifier ce qui a aidé ou nui à votre rétablissement lors de votre exposition à des crises à potentiel traumatique, je vais d'abord vous poser des questions sur les facteurs ayant contribué à votre rétablissement ou adaptation pour ensuite vous demander d'identifier les facteurs ayant nui ou retardé votre adaptation ou rétablissement et ce, avant, pendant et après la tenue des événements à potentiel traumatique.

- Quels facteurs présents **avant l'événement** ont contribué à votre rétablissement :

Liés à l'événement?
 Liés à vos caractéristiques personnelles?
 Liés à votre organisation?
 Liés à votre environnement?

- Quels facteurs **lors de l'événement** ont contribué à votre rétablissement :

Liés à l'événement lui-même (caractéristique, gravité, menace à la sécurité, degré d'exposition, etc.)?
 Liés à vos réactions? ou à celles d'autres personnes (comme par exemple les élèves, les autres enseignants ou les membres de la direction)
 Liés à vos caractéristiques personnelles?
 Liés aux caractéristiques de votre organisation?
 Liés aux caractéristiques de votre environnement?

- Quels facteurs **après l'événement** ont contribué à votre rétablissement :

Liés à l'événement lui-même?
 Liés à vos réactions? ou à celles d'autres personnes (comme par exemple les élèves, les autres enseignants ou les membres de la direction)
 Liés à vos caractéristiques personnelles?
 Liés au soutien social reçu?
 Liés aux caractéristiques de votre organisation?
 Liés aux caractéristiques de votre environnement?

Section 7

Les facteurs ayant nui au rétablissement des enseignants

- Quels facteurs présents **avant l'événement** ont nui à votre rétablissement :

Liés à l'événement?
 Liés à vos caractéristiques personnelles?
 Liés à votre organisation?
 Liés à votre environnement?

- Quels facteurs **lors de l'événement** ont nui à votre rétablissement :

Liés à l'événement lui-même (caractéristique, gravité, menace à la sécurité, degré d'exposition, etc.)?

Liés à vos réactions? ou à celles d'autres personnes (comme par exemple les élèves, les autres enseignants ou les membres de la direction)
 Liés à vos caractéristiques personnelles?
 Liés aux caractéristiques de votre organisation?
 Liés aux caractéristiques de votre environnement?

- Quels facteurs **après l'événement** ont nui à votre rétablissement :

Liés à l'événement lui-même?
 Liés à vos réactions? ou à celles d'autres personnes (comme par exemple les élèves, les autres enseignants ou les membres de la direction)
 Liés à vos caractéristiques personnelles?
 Liés aux caractéristiques de votre organisation?
 Liés aux caractéristiques de votre environnement?
 Liés au soutien social reçu ?

Section 8

Le sentiment d'auto-efficacité

- Quel est le niveau de votre sentiment d'auto-efficacité en regard de l'intervention en situation de crise?
- Quel est le lien que vous percevez entre votre sentiment d'auto-efficacité et :
 - L'événement lui-même?
 - Vos réactions?
 - Vos caractéristiques personnelles?
 - Les caractéristiques de l'organisations?
 - Les caractéristiques de l'environnement?
 - Votre niveau de préparation?

Section 9

Besoins spécifiques

- Quels sont les besoins spécifiques que vous éprouvez aux niveaux informationnels, de soutien, contextuels et matériels afin de traverser les futures crises à potentiel traumatique de façon constructive :
 - Pour la promotion des comportements sains et sécuritaires?
 - Pour la prévention?
 - Pour la détection des risques?

Pour la préparation?
Pour l'action lors de crises?
Pour le rétablissement?
Pour les apprentissages?

Section 10

Les apprentissages

- Quels apprentissages avez-vous réalisés suite aux événements à potentiel traumatique que vous avez vécus en milieu scolaire?
- Quelles actions feriez-vous autrement?

Section 11

Les recommandations

- Quelles sont vos recommandations en regard des interventions lors d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire :
 - Aux directions d'établissement?
 - Aux enseignants?
 - Aux intervenants psychosociaux?
 - Aux autres membres du personnel?
 - Aux acteurs de première ligne externes?
 - À la commission scolaire?
- Quelles sont vos recommandations générales en regard des interventions lors d'événements à potentiel traumatique en milieu scolaire?

Merci beaucoup pour votre participation!

Annexe 5

Outil de soutien pour le participant

Outil de soutien pour le participant

Section 1

La description de la profession d'enseignant

Section 2

La crise en milieu scolaire

Section 3

Les conséquences des crises en milieu scolaire

Section 4

Les rôles des enseignants dans les étapes du plan de crise

Section 5

Les expériences à potentiel traumatique ayant eu lieu dans votre école

Section 6

Les facteurs ayant contribué au rétablissement des enseignants

Section 7

Les facteurs ayant nui au rétablissement des enseignants

Section 8

Le sentiment d'auto-efficacité

Section 9

Les apprentissages

Section 10

Les besoins spécifiques

Section 11

Les recommandations

Annexe 6
Certificat d'éthique

CERTIFICAT ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Responsable(s) du projet de recherche : *Madame Carolyn Dufresne, Étudiante
Maîtrise en travail social, UQAC*

Direction de recherche : *Madame Danielle Maltais, Professeure
(telle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique) Département des sciences humaines et sociales, UQAC*

Projet de recherche intitulé : *Les crises psycho-traumatiques en milieu scolaire, les défis pour les enseignants, les conséquences et les facteurs d'influence de leur rétablissement*

No référence du certificat : *602.612.01*

Financement : *N/A
(tel qu'indiqué dans la demande d'approbation éthique) Titre lors de la demande de financement :*

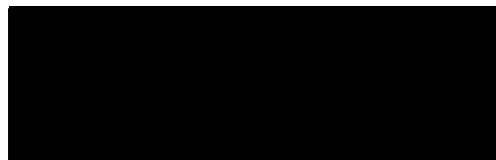
La présente est valide jusqu'au 20 juillet 2019.

Rapport de statut attendu pour le 20 juin 2019 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : *20 juillet 2018*

Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Tommy Chevrette,
Professeur et président du Comité d'éthique de la
recherche avec des êtres humains de l'UQAC